



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Bleisch, P., Desponds, S. & Girardet, M. (2024). Vorstellungen von religiöser Diversität bei Lehrpersonen und der Unterricht im Fach «Ethik und Religionskunde» an Westschweizer Primarschulen.

Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions, 12, 78–100.

[10.26034/fr.zfrk.2024.4710](https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2024.4710)

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



©Petra Bleisch, Séverine Desponds & Melissa Girardet, 2024

Vorstellungen von religiöser Diversität bei Lehrpersonen und der Unterricht im Fach «Ethik und Religionskunde» an Westschweizer Primarschulen

Petra Bleisch, Séverine Desponds & Melissa Girardet

In der Schweiz hat sich die religiöse Landschaft in den letzten Jahrzehnten deutlich gewandelt. Die Zunahme an Vielfalt, sowohl im Hinblick auf religiöse als auch nicht religiöse Menschen, spiegelt sich im schulischen Kontext durch die Einführung neuer Unterrichtsfächer wider. In der französischsprachigen Schweiz zielt das Fach «éthique et cultures religieuses ECR (Ethik und Religionskunde)» gemäss dem Lehrplan PER darauf ab, Schüler:innen dazu zu befähigen, Offenheit gegenüber Andersartigkeit zu entwickeln und sich Wissen über religiöse Sachverhalte anzueignen. Dies soll sie darauf vorbereiten, in dieser neuen sozialen Realität friedlich zusammenzuleben.

Dieser Beitrag befasst sich mit den Vorstellungen von religiöser Vielfalt bei Primarschullehrpersonen in den Kantonen Freiburg, Waadt und Wallis in Bezug auf das Unterrichtsfach «Ethique et cultures religieuses (ECR)». Die Analyse zeigt, dass viele Lehrpersonen eine enge Verbindung zwischen der religiösen Vielfalt in der Klassenzusammensetzung und der Relevanz sehen, die sie dem Schulfach ECR beimessen. Die Vorstellungen der Lehrpersonen bezüglich religiöser Diversität beeinflussen auch ihre Beschreibung und den Umgang mit dieser religiösen Vielfalt im Klassenzimmer. Je nach Repräsentation betrachten sie die Vielfalt entweder als Herausforderung, als mehr oder weniger einschränkend, oder aber als interessante Lerngelegenheiten. Darüber hinaus haben die Vorstellungen einen Einfluss darauf, wie die Lehrpersonen ihre Schüler:innen ansprechen.

In Switzerland, the religious landscape has considerably changed in the past decades towards a significant diversity of religious and non-religious people. On the educational level, this situation has resulted by the introduction of new school subjects in the curriculum, among which the subject “ethics and religious cultures” – *éthique et cultures religieuses* – (ERC) in the French speaking part of the country. These new subjects aim to allow children to open up to Alterity, to acquire knowledge about religions and to learn how to peacefully live together in this new configuration of society.

Working from the actors' discourses gathered via interviews, this article focuses on the conceptions of religious diversity held by primary school teachers in the cantons of Fribourg, Vaud and Valais in their professional context and analyzes how these conceptions impact the way the teachers approach the ERC subject. We observe, among other things, that for most teachers the relevance of ERC teaching (in terms of usefulness and interest) and the presence of a certain diversity (religious and of origins) within the students are tightly linked. Our analyses also show that the conception of diversity held by the teachers influences the way they perceive and deal with the diversity present in the classroom. For some, diversity represents challenges – more or less inconvenient on a social and professional level –, for others it represents a rich learning opportunity. Also, we found that the teachers' conceptions of religious diversity influence the way they address their students when teaching ERC.

En Suisse, le paysage religieux a fortement changé et évolué ces dernières décennies vers une importante diversité d'affiliations religieuses et non-religieuses ce qui s'est traduit, au niveau scolaire, par l'introduction de nouvelles branches, notamment la branche « Éthique et cultures religieuses » (ECR), visant à permettre aux enfants de s'ouvrir à l'altérité, d'acquérir des connaissances sur les faits religieux et de s'outiller pour un bien vivre-ensemble dans cette nouvelle configuration de la société.

Sur la base d'entretiens conduits auprès de 38 enseignant·e·s de l'école primaire en Suisse romande, cet article analyse leurs conceptions de la diversité religieuse dans un cadre professionnel et la façon dont ces conceptions interagissent avec les finalités ECR. Nous observons entre autres qu'aux yeux d'une majorité d'enseignant·e·s, il existe un lien étroit entre la pertinence de l'enseignement ECR (en termes d'utilité et d'intérêt) et la présence d'une certaine diversité (religieuse et d'origine) au sein de la classe. Nos analyses montrent également que la conception que les enseignant·e·s ont de la diversité influe sur la manière dont ils·elles perçoivent et abordent la diversité présente en classe. Pour certain·e·s, cette diversité représente un défi, plus ou moins contraignant d'un point de vue social et professionnel, pour d'autres une opportunité riche d'apprentissage.

1 Einleitung

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Religionslandschaft in der Schweiz erheblich verändert. Während die 1970er-Jahre noch von einer katholischen und protestantischen Mehrheit mit einer jüdischen und einer konfessionslosen Minderheit geprägt waren, bestimmt heute eine grosse Vielfalt religiöser und nicht religiöser Menschen das Bild (Bundesamt für Statistik, 2019). Auf schulischer Ebene führte dieser Wandel zur Einführung neuer Unterrichtsfächer in einem vereinheitlichten Curriculum (Bietenhard, Helbling & Schmid, 2015). In den meisten Kantonen der Westschweiz – Ausnahmen sind Genf und Neuenburg – handelt es sich dabei um das neue Fach «Éthique et cultures religieuses» (ECR, Ethik und Religionskunde bzw. wörtlich: religiöse Kulturen) oder um religionskundlichen Unterricht im Rahmen der Geistes- und Sozialwissenschaften (SHS). Seither werden im religionsbezogenen Unterricht an öffentlichen Primarschulen mehrere religiöse Traditionen besonders berücksichtigt (Rota, 2015). Der Unterricht wird Schüler:innen erteilt, die eine Vielfalt an Meinungen zur Unterrichtsthematik haben, aus verschiedenen Glaubensgemeinschaften kommen oder keiner Religion angehören (Frank & Jödicke, 2009).¹

Vor diesem Hintergrund zielte das interkantonale Forschungsprojekt «Pratiques d'enseignements en Éthique et Cultures religieuses» (Unterrichtshandeln in Ethik und Religionskunde) der Pädagogischen Hochschulen Freiburg, Waadt und Wallis darauf ab, die mit dem Fach ECR zusammenhängenden Vorstellungen und Praktiken von Lehrpersonen an Primarschulen zu erfassen und zu analysieren². Dieser Beitrag beschäftigt sich insbesondere damit, wie die Art und Weise, in der Lehrpersonen den ECR-Unterricht angehen, mit den jeweiligen Vorstellungen von religiöser Diversität zusammenhängt. Diese Frage ist von Bedeutung, da mit der Einführung des neuen Fachs ECR ein Übergang von einem Unterricht in biblischer Geschichte, bei dem eine Möglichkeit zur Dispensation bestand, zu einem Unterricht ohne Dispensationsmöglichkeit erfolgte. Der neue Unterricht bezieht sich auf mehrere religiöse Traditionen, verwendet jedoch die gleichen Lehrmittel wie zuvor. Parallel dazu ist mit der Tertiarisierung der Lehrpersonenausbildung in Pädagogischen Hochschulen (PH) ein Paradigmenwechsel bei der Ausbildung angehender Lehrpersonen zu beobachten, die sich weg von einer Didaktik biblischer Geschichten zu einer religionskundlichen Didaktik entwickelte. Zudem ist der öffentliche Diskurs zur religiösen Vielfalt in der Schweiz stark überschattet von der medialen Problematisierung der muslimischen Minderheit (Ettinger & Imhof, 2011). Wenn man berücksichtigt, dass die Schule kein abgegrenzter Raum, sondern Teil der sie umgebenden Kultur ist, und dass der Westschweizer Lehrplan (*plan d'études romand*, PER) unter anderem darauf abzielt, «Bewusstsein für die verschiedenen Gemeinschaften zu schaffen und Offenheit gegenüber anderen Menschen sowie staatsbürgerliches Verantwortungs-bewusstsein zu entwickeln» (Interkantonale Erziehungsdirektorenkonferenz der Westschweiz und des Tessins [CIIP], 2010, Übersetzung d. V.), wird die Frage relevant, welchen Einfluss der öffentliche Diskurs hat, und wie infolgedessen religiöse Vielfalt im ECR-Unterricht behandelt wird. Daher erscheint es zudem interessant, ein besseres Verständnis für die Vorstellungen zu gewinnen, die Lehrpersonen von (religiöser) Diversität haben, und zu analysieren, wie sich diese Vorstellungen auf ihren Ansatz beim ECR-Unterricht auswirken.

Um sich diesen Fragen zu nähern, beschäftigt sich dieser Beitrag nach der Darlegung des Forschungsstandes (2), der Beschreibung des Kontextes (3) und der methodischen Vorgehensweise (4) in einem ersten Schritt damit, wie Lehrpersonen die Vielfalt in ihren Klassen beschreiben (5.1 und 5.2), wie sie sich zum Thema religiöse Vielfalt in ihren Klassen positionieren, und wie sie den ECR-Unterricht je nach vorhandener (oder nicht vorhandener) Diversität in der Klasse angehen (5.3). Auf der Grundlage bisheriger Forschungsergebnisse zur engen Verbindung zwischen der Vorstellung von Religion und den grundlegenden Zielen des Unterrichts (Rota & Bleisch, 2017), werden in einem zweiten Schritt drei verschiedene Formen von Vorstellungen religiöser Vielfalt bei den befragten Lehrpersonen rekonstruiert und die Verbindungen zwischen diesen Vorstellungen und den von den Lehrpersonen dargelegten grundlegenden Zielen und didaktischen Arrangements umrissen (6, 7 und 8). Auf dieser Grundlage werden Folgerungen für die Ausbildung und Begleitung von Lehrpersonen im Hinblick auf Vielfalt und das Fach ECR gezogen (9).

¹ Dieser Artikel ist eine leicht überarbeitete Übersetzung des Artikels Bleisch, P., Desponds, S. & Girardet, M. (2021). Représentations de la diversité religieuse et stratégies d'enseignements. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 9, 93-115. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2021.097>

² Die für diesen Beitrag verwendeten Daten stammen aus dem Forschungsprojekt «Pratiques d'enseignements en Éthique et Cultures religieuses» (Unterrichtspraxis in Ethik und Religionskunde), das vom Westschweizer Kompetenzzentrum für Fachdidaktik (Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire, 2Cr2D) unterstützt wurde. Ein herzliches Dankeschön geht an dieser Stelle an das Forschungsteam, insbesondere an Anne-Claude Hess, Elisabeth Ansen Zeder und Bernhard Rotzer, die Praktikant:innen Ndeye Maty Kane, Simon Michel und Matthieu Santos sowie an alle anderen, die zu diesem Projekt beigetragen haben.

2 Religiöse Diversität und Schule – Überblick über den Forschungsstand

Der Begriff der «religiösen Diversität» (weitgehend synonym dazu «religiöse Vielfalt») umfasst verschiedene Aspekte einer Heterogenität in Bezug auf Religion, ohne diese weiter zu präzisieren. Der Ausdruck «religiöse Diversität» wird in der schulbezogenen Fachliteratur vor allem genutzt, um die multireligiöse europäische Gesellschaft zu beschreiben, in der zahlreiche religiöse Traditionen nebeneinander existieren (z.B. Avest, Bakker & van der Want, 2009; Kittelmann Flensner, 2017). In der religionswissenschaftlichen Fachliteratur hingegen werden eher Begriffe wie «religiöser Pluralismus» oder «religiöse Pluralität» verwendet, die zusätzliche Nuancen beinhalten. Die Bezeichnung «religiöser Pluralismus» stammt aus der Politik. Als normativer Begriff steht «religiöser Pluralismus» für das Ideal eines friedlichen und harmonischen Zusammenlebens von Individuen und Gemeinschaften mit verschiedenen religiösen und weltlichen Traditionen. Der Terminus umfasst zudem verschiedene Haltungen oder Regelungen, die Individuen oder Staaten im Hinblick auf eine religiöse Vielfalt wählen können, wie beispielsweise die Anerkennung und Förderung religiöser Vielfalt oder eine Art Resignation ihr gegenüber (Rouméas, 2015; Lamine, 2013). Der Terminus «religiöse Pluralität» kommt wiederum aus der Religionssoziologie und wird oft als Synonym für «religiöse Vielfalt» benutzt. Hinter diesem deskriptiven Begriff steht die Beobachtung in der Religionsgeschichte und -soziologie, dass die Koexistenz verschiedener Praktiken und religiöser Gemeinschaften etwas Gewöhnliches ist. Es handelt sich dabei um ein der Religionsgeschichte inhärentes Phänomen (Kippenberg & von Stuckrad, 2003; Baumann & Behloul, 2005; Bardo, Birnbaum, Lee & Stoeckl, 2015; Rouméas, 2015).

Bislang gibt es noch wenig Forschung zu Vorstellungen von Lehrpersonen hinsichtlich religiöser Diversität und der Artikulation mit religionskundlichem Unterricht an staatlichen Schulen. Das Projekt *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries* (REDCo) ist einer der umfassendsten Beiträge in diesem Bereich. Die am Projekt beteiligten Forschenden analysierten Interviews mit jeweils sechs Lehrpersonen der Sekundarstufe in sechs europäischen Ländern (England, Frankreich, Deutschland, Niederlande, Norwegen, Estland). Dabei beschrieben sie, welche Verbindungen zwischen den persönlichen Biografien der Lehrpersonen und der Unterrichtspraxis im «religionskundlichen» oder «interreligiösen» Unterricht in Bezug auf die religiöse Vielfalt bestehen. Das Projekt stützt sich auf eine starke Annahme, wonach religiöse Vielfalt hilfreich für eine Erziehung zur Staatsbürgerlichkeit (*citizenship*) ist (Weisse, 2009). Ein Vergleich der Ergebnisse aus den einzelnen Analysen zeigt, dass die Wahrnehmung von religiöser Vielfalt sowie die Unterrichtspraxis im Klassenzimmer durch den jeweiligen nationalen oder lokalen Kontext der Schule stark beeinflusst werden und Verallgemeinerungen daher nicht möglich sein dürften (Avest et al., 2009). Avest et al. (2009) rufen daher dazu auf, jeden Kontext vertieft zu untersuchen. Während beispielsweise in Norwegen die Betonung der Klassengemeinschaft zu einer «aktiven Unterkommunikation» – *active undercommunication* – (Lund Johannessen, 2009, S. 108) führt, wird der interreligiöse Dialog in Deutschland und insbesondere in Hamburg von den Lehrpersonen praktiziert, um die persönliche Entwicklung der Schüler:innen zu fördern (Kerrutt & Müller, 2009). Allgemein stellen die Forschenden fest: «Many of our interviewees were concerned to create an inclusive classroom atmosphere by playing down difference. This included avoided activities that would expose differences among students» (Everington, Avest, Bakker & van der Want, 2011, S. 525).

Im REDCo-Projekt wird religiöse Vielfalt bis auf wenige Ausnahmen durch die Lehrpersonen positiv wahrgenommen (hier mögen die dem Projekt zugrunde liegende Annahme und die Wahl der Interviewpartner:innen einen Einfluss gehabt haben). Doris Lindner und Karsten Lehmann (2019) haben hingegen unterschiedliche Haltungen an einer «multikulturellen» Schule in Österreich herausgestellt. In ihrem Forschungsprojekt rund um den Bezug von Lehrpersonen, Schüler:innen und Mitarbeitenden zur religiösen Vielfalt zeigen sie auf, dass diese Pluralität trotz der starken Präsenz religiöser Vielfalt im Alltag der Schüler:innen selten explizit angesprochen wird, zumal es in Österreich keinen religionskundlichen Unterricht gibt. Insbesondere von Lehrpersonen, aber auch von Schüler:innen und sonstigen Mitarbeitenden wird die Schule nicht als ein Ort angesehen, an dem über religiöse Praktiken gesprochen werden sollte. Explizite Verweise auf Religion werden so vermieden. Zum Thema religiöse Diversität befragt zu werden, löste gleichzeitig aber Emotionen aus, und die Forschenden brachten eine Reihe von Reaktionen bei den Lehrpersonen ans Licht (Verunsicherung, Orientierungslosigkeit, manchmal auch Überforderung). Konflikterlebnisse werden von Lehrpersonen und Schüler:innen als persönliche statt als institutionelle Herausforderung empfunden.

Das Ergebnis der REDCo-Studie, dem zufolge spezifische Besonderheiten bei den Vorstellungen, die Lehrpersonen von religiöser Vielfalt haben, in erster Linie vom lokalen und vom nationalen Kontext der Schulen abhängen, wird durch weitere Forschungen nuanciert. Neben Lindner und Lehmann setzte Johan Liljestränd (2015) in einem schwedischen Forschungsprojekt die Wahrnehmungen und Praktiken von Lehrpersonen in Bezug auf religiöse Vielfalt mit ihrer Konzeptualisierung von «Religion» in Verbindung und kann aufzeigen, dass Lehrpersonen, die in ein und demselben Kontext arbeiten, im Unterricht unterschiedliche Haltungen und Praktiken haben können. Während ein Teil der Lehrpersonen in einer phänomenologischen Sicht davon ausgehen, dass Religionen jeweils ein

unterschiedlicher Ausdruck von etwas sind, das allen Menschen gemein ist, geht ein anderer Teil davon aus, dass die verschiedenen Religionen in sehr unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten entstanden sind. Ein weiterer Unterschied besteht auch darin, wie die Lehrpersonen ihren Unterricht im Hinblick auf die zivilgesellschaftliche Perspektive von Religionskunde als Schulfach gestalten. Im ersten Fall werden gemeinsame Werte oder Erfahrungen in den Vordergrund gestellt, wohingegen im zweiten Fall als Unterrichtsziel eher ein Dezentrieren der Schüler:innen von den eigenen Ansichten und dem eigenen Erleben genannt wird (Liljestrand, 2015).

Die Forschungen von Inkeri Rissanen (Rissanen, Kuusisto, Hanhimäki & Tirri, 2018; Rissanen, 2020; Rissanen, Ubani & Sakaranaho, 2020) zu den impliziten Theorien³ finnischer Lehrpersonen und deren Einfluss auf den Umgang mit religiöser Diversität im Klassenzimmer liefern weitere differenzierte und aufschlussreiche Anhaltspunkte. Rissanen (2020) beschreibt die interkulturelle Sensibilität von Individuen – und damit auch des Lehrkörpers – auf einem Spektrum, das von «ethnozentrischer Orientierung» bis hin zu «ethnobezogener Orientierung» reicht. Erstere bezeichnet eine Haltung, die kulturelle Differenzen als Bedrohung wahrnimmt oder dahin tendiert, sie zu minimieren, um Diskriminierungen zu bekämpfen und Inklusion zu fördern. Letztere bezeichnet ein Bewusstsein dafür, dass unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten und Ursprünge einen Einfluss auf die eigene Weltsicht und auf die der anderen haben, wobei Lernen als bestes Mittel zur Vorbeugung gegen Diskriminierungen angesehen wird (Rissanen, 2020). Laut der Autorin erfordert ein Unterricht, der kulturell relevant sein und gleichzeitig die individuellen Identitäten der Schüler:innen in einer heterogenen Klasse respektieren und fördern soll, bestimmte Kompetenzen und ein gewisses Mass an Selbstreflexion seitens der Lehrpersonen. Wie eine Lehrperson im Klassenzimmer Vielfalt wahrnimmt und damit umgeht, hängt nämlich auch davon ab, wo sie auf diesem Spektrum verortet ist. Rissanen hebt allerdings einen besonderen Punkt hervor: Lehrpersonen, die eine positive Haltung gegenüber Vielfalt im Allgemeinen ausdrücken und gleichzeitig der ethnobezogenen Seite des Spektrums zuzuordnen sind, haben teilweise Schwierigkeiten damit, gegenüber der Religiosität von Schüler:innen Toleranz zu empfinden, und legen daher, wenn es um Religion geht, eine ethnozentrische Haltung an den Tag. Des Weiteren betont Rissanen den Mangel an Untersuchungen darüber, wie die Kompetenzen von Lehrpersonen angesichts der religiösen Vielfalt im Klassenzimmer gefördert werden können. Dieser Mangel könnte sich durch die Ideale der liberalen Demokratien erklären lassen, die sich bemühen, Religion auf die private Sphäre zu beschränken (Rissanen, 2020). Rissanen, Ubani und Sakaranaho (2020) erläutern zudem, dass eine Kluft besteht zwischen der offiziellen Anerkennung religiöser Diversität durch den finnischen Staat, insbesondere im Bildungsbereich, und der Realität, die Schüler:innen mit Migrationshintergrund in der Schule erleben. Im Lehrplan für die obligatorische Schulbildung in Finnland wird Diversität nämlich als ein Merkmal aller Schüler:innen dargestellt und eine Anerkennung der verschiedenen religiösen und kulturellen Identitäten gefordert. Die Forschenden beobachten allerdings, dass Lehrpersonen dazu tendieren, erlebte Situationen auf zwei verschiedene Arten wahrzunehmen: entweder durch das Prisma der Religion, indem sie Handlungen und Verhaltensweisen insbesondere über Religionszugehörigkeit erklären (*religionalisation*), oder indem sie den Faktor Religion nicht als wichtig erkennen und somit den Platz der Religion in der Identität anderer nicht beachten (*religion blindness*). Die Autor:innen halten es daher für besonders wichtig, dass Möglichkeiten für den Lehrkörper geschaffen werden, die eigenen «interkulturellen Kompetenzen» weiterzuentwickeln, um die offiziellen staatlichen Intentionen im schulischen Umfeld effektiv umzusetzen.

Die genannten Forschungen haben, vielleicht mit der Ausnahme von Rissanens Arbeit, eines gemeinsam: «Religiöse Diversität» wird darin vor allem auf sozialer Ebene dargestellt, ausgehend von der Idee einer externen Pluralität, der Koexistenz verschiedener religiöser Gemeinschaften innerhalb der Gesellschaft, was man als «quantitativen religiösen Pluralismus» bezeichnen könnte (Baumann & Behloul, 2005). Offenbar ist diese Vorstellung nicht so sehr das Ergebnis der Analysen der Forschenden als vielmehr die Auffassung, die sie selbst von Vielfalt haben. Dabei kann Diversität auch aus kultureller oder diskursiver Sicht beschrieben werden (Stolz, 2012), beispielsweise über Aushandlungen bezüglich der Interpretation von Grundagentexten oder Geschlechterrollen. In diesem zweiten Fall ergibt sich daraus eine Vorstellung von Diversität innerhalb religiöser Gemeinschaften, was man als «qualitativen religiösen Pluralismus» bezeichnen könnte (siehe Baumann & Behloul, 2005). Pluralität kann auch aus persönlicher Sicht beschrieben werden: Individuen unterscheiden sich beispielsweise durch ihre Zugehörigkeit (oder Nichtzugehörigkeit) zu einer Gemeinschaft, durch ihre täglichen Praktiken oder durch den Einfluss, den der Faktor «Religion» auf ihren Alltag hat (Stolz, 2012; Bleisch, 2017). Der letzte Faktor ist komplex und kann bei ein und derselben Person in verschiedenen Kontexten unterschiedlich sein (Pasiëka, 2015).

Da sich der Grossteil bisheriger Untersuchungen auf Sekundarschulen konzentrieren (z. B. Estivalèzes, 2005; Barthey-Delpy, 2008; Gravel, 2016; Michon, 2019), bereichert unsere Forschung zu Primarlehrpersonen die Datenlage, insbesondere da Primarschullehrpersonen wesentlich weniger fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen zum Thema Religion besucht haben als Lehrpersonen der Sekundarstufe. In Quebec, wo religionskundlicher Unterricht

³ Das Konzept der impliziten Theorie bezeichnet Denkschemata, die (teilweise) bestimmen, wie ein Individuum Intelligenz, individuelle Fähigkeiten, Verhalten und die Art und Weise, sich selbst und andere zu sehen, begriff. Das ursprünglich von Carole S. Dweck entwickelte Konzept wurde vielfach aufgegriffen, erweitert und in zahlreichen Forschungsfeldern angewendet.

auch an Primarschulen erteilt wird, wurden Untersuchungen angestellt zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung des entsprechenden Lehrplans durch die Lehrpersonen. Ein besonderer Fokus lag dabei auf den Vorstellungen, welche die Lehrpersonen von Lehrplaninhalten haben, sowie auf ihrer Ausbildung, die sich von derjenigen der Sekundarlehrpersonen unterscheidet (z.B. Perreault, 2016; Duclos, 2017; Duclos und Poelhuber, 2017). Wie Duclos und Poelhuber erwähnen, berichten Lehrpersonen von Schwierigkeiten, die Schüler:innen aus sehr religiösen oder praktizierenden Familien damit haben, sich gegenüber Differenz zu öffnen, von der unzureichenden Berücksichtigung atheistischer Schüler:innen im Lehrplan und von eigenen Schwierigkeiten im Umgang mit wahrgenommenen antisemitischen Haltungen. Weiterhin berichten Lehrpersonen von der Schwierigkeit, eine unparteiische Haltung einzunehmen, wenn Schüler:innen heikle Fragen ansprechen (beispielsweise die Aufforderung von Schüler:innen an die Lehrperson, zu unterschiedlichen Glaubensrichtungen Stellung zu beziehen). Mehrere Äusserungen rund um das Thema Diversität, die in der zuletzt genannten Studie wiedergegeben werden, sind nicht spezifisch für den Kontext der Primarschule. Die Aufforderung, Stellung zu beziehen, erscheint uns allerdings typisch für Schüler:innen der Primarstufe und deutet darauf hin, dass Kinder in der Regel ein anderes Vertrauen zu Erwachsenen haben als Jugendliche. Nach Pierre-Yves Brandt (2018) spielen Erwachsene in der Kindheit eine zentrale Rolle für den Aufbau von Kenntnissen über Dinge, die Kinder nicht selbst direkt überprüfen können. Das Alter von sechs bis zwölf Jahren sei eine Zeit, in der diese Prozesse eine entscheidende Rolle spielen. Bislang gibt es nur wenige Studien, die einen Bezug zwischen Entwicklungspsychologie und religionskundlichem Unterricht im nicht konfessionellen schulischen Kontext herstellen. Trotzdem kann bereits jetzt gesagt werden, dass Vielfalt sich in der Primarschule in einem anderen Kontext entfaltet als auf der Sekundarstufe. Folgende Gründe können dazu angeführt werden: Die Ausbildung der Lehrpersonen ist breiter und kaum auf wenige Fachdisziplinen beschränkt; die Schüler:innen haben das Erlernen des Lesens und Schreibens noch nicht abgeschlossen und verfügen allgemein über weniger Kenntnisse über ihre Umwelt; zudem geht die Zeit der Kindheit mit einer grösseren Verletzlichkeit einher. Daher sind weiterführende Untersuchungen zu diesem besonderen Kontext erforderlich.

3 Beschreibung des untersuchten schulischen Kontexts

Diese Studie wurde im Kontext der französischsprachigen Schweiz (Westschweiz) durchgeführt. Die drei Kantone, in denen wir geforscht haben, sind heute entweder überwiegend römisch-katholisch (Wallis, Freiburg), leicht protestantisch (Waadt, ländliche Regionen) oder in gleichem Masse durch römisch-katholische und konfessionslose Menschen geprägt (Waadt, städtische Regionen) (Freire & Freymond, 2016). Auf Bundesebene wird die Koexistenz der verschiedenen Religionen und Konfessionen geregelt durch den in der Verfassung verankerten Grundsatz der Religionsfreiheit und durch die Übertragung der Kompetenzen für religiöse Belange auf die Kantone. Der Staat kann insofern als laizistisch angesehen werden, als Laizismus als eine «(schrittweise) Gestaltung des Politischen» im Hinblick auf Toleranz verstanden wird, «aufgrund welcher Religions- und Gewissensfreiheit [...] durch einen neutralen Staat gewährleistet wird» (Milot, 2002, S. 34). Als Bundesstaat gewährt die Schweiz ihren Staaten – also den Kantonen – viel Autonomie in religiösen Belangen wie auch in Bildungsfragen. Jeder Kanton hat demnach seine eigenen Gesetze, Reglemente und Richtlinien für das Schulwesen und infolgedessen auch für den Religionsunterricht an der obligatorischen Schule. Seit 2007 wird diese Vielfalt allerdings durch eine schweizweite Harmonisierungsvereinbarung abgemildert, im Zuge derer ein eigener Lehrplan (*plan d'études romand*, PER) für sämtliche französischsprachigen Kantone eingeführt wurde. In diesen Lehrplan wurde das Fach «Ethique et cultures religieuses (ECR)», inspiriert vom gleichnamigen Unterrichtsfach in Quebec, aufgenommen, das seither alle anderen Bezeichnungen ersetzt. Für das Fach ECR gelten in diesem Lehrplan dennoch besondere Modalitäten, die es den Kantonen erlauben, das Unterrichtsprogramm entweder gar nicht zu befolgen oder es abzuändern. Die «historisch» katholischen Kantone Freiburg und Wallis haben das Fach ECR gemäss PER als Regelunterricht eingeführt. Zusätzlich können Eltern ihre Kinder zum konfessionellen Religionsunterricht anmelden (im Wallis «fenêtres catéchétiques» – Katechetische Fenster – genannt). Dieser Unterricht wird zwar innerhalb des schulischen Stundenplans erteilt, ist aber nicht obligatorisch. Der Kanton Waadt hat sich für eine Alternative entschieden: ECR steht wohl auf dem Stundenplan, ist aber nur mit wenigen Stunden pro Jahr dotiert. Der Unterricht ist an das Fach Geschichte gebunden und folgt einem angepassten Lehrplan, der zum Zeitpunkt der Untersuchung allerdings trotzdem auf dem allgemeinen Westschweizer Lehrmitteln zum Fach ECR beruhte. In den Kantonen Waadt und Freiburg wird dieser Unterricht de facto nicht immer erteilt. Er «verschwindet in der Versenkung», weil es an Zeit für dieses Fach fehlt, das angesichts der dafür veranschlagten Stundenzahl und des Fehlens einer summativen Beurteilung als nicht prioritär angesehen wird, oder weil etwa befürchtet wird, die religiösen Gefühle der Familien zu verletzen. Alle in der Westschweiz für den ECR-Unterricht verfügbaren Lehrmittel stammen aus demselben, von den Westschweizer Kantonen zugelassenen Verlag namens AGORA (Rota, 2015). Das zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags verfügbare Material für die Klassen 1H bis 8H wurde in zwei aufeinanderfolgenden Phasen erstellt. Die Lehrbücher für die Klassen 3H bis 6H (Alter 7–10 Jahre) stammen von Anfang der 2000er-Jahre und sind auf interreligiöses

Lernen und Unterricht in biblischer Geschichte ausgerichtet. Der Schwerpunkt liegt auf den Methoden der Textdarstellung und des Textverständnisses sowie auf der Kontextualisierung der jeweiligen Texte. Die Materialien wurden speziell für den schweizerischen Kontext entwickelt. Hintergrund dazu bilden die bikonfessionelle Zusammensetzung der Landesbevölkerung und die ökumenische Bewegung in den christlichen Kirchen. Die Religionen werden darin konzeptualisiert als grosse, weltweit organisierte Einheiten, die gelegentlich dem Christentum, dem Islam oder dem Buddhismus zugeordnet werden. Die Schüler:innen werden angeleitet, sie über die «Religionsgründer» zu entdecken. Die weiteren Materialien wurden Ende der 2000er- und in den 2010er-Jahren veröffentlicht. Für die Klassen 7H bis 8H (Alter 10–12 Jahre) steht ein Lehrbuch zur Verfügung, das die religiöse Vielfalt in der Schweiz darstellt, sowie ein weiteres zu Weltenstehungsmythen, das von der vergleichenden Religionsgeschichte inspiriert ist. Abgerundet wird das Angebot für diese Altersklasse durch ein Lehrbuch über Abraham, das auf dem interreligiösen Prinzip beruht und wohl dazu dient, Material mit Bezug zum Islam anbieten zu können.

4 Beschreibung von Daten, Methodik und Profil der Schulen

Die in diesem Beitrag präsentierte Analyse basiert auf 38 Interviews mit Primarlehrpersonen aus neun verschiedenen öffentlichen Schulen, drei davon im Kanton Freiburg (22 Lehrpersonen, darunter zwei, die sich eine Stelle teilen⁴), drei Schulen im Kanton Wallis (9 Lehrpersonen) und drei im Kanton Waadt (8 Lehrpersonen). Die Interviews wurden zwischen 2017 und 2020 von den verschiedenen Mitgliedern des Forschungsteams geführt. Mit Ausnahme der von der katholischen Kirchgemeinde delegierten Lehrpersonen, die nur in einer öffentlichen Schule im Wallis ECR unterrichten und eine katechetische Ausbildung haben, wurden alle Lehrpersonen entweder am Lehrer:innenseminar oder an einer Pädagogischen Hochschule⁵ ausgebildet und decken ein weites Alters- und Erfahrungsspektrum ab. In den Kantonen Freiburg und Waadt wurden zudem Audio- und Videoaufnahmen des Unterrichts erstellt. Diese werden allerdings hier nicht berücksichtigt, weil wir den Fokus auf die Diskurse der Akteur:innen zu ihrer Unterrichtspraxis und ihren Meinungen gelegt haben (für Näheres zur Sammlung der Daten und zum Kontext der Feldarbeit siehe Ansen Zeder, Bleisch, Desponds, Girardet, Hess & Rotzer, 2020).

Die Schulen, auf die sich unsere Untersuchung bezieht, lassen sich in drei Typen nach der jeweils vorhandenen religiösen Vielfalt gliedern. (1) Zwei Schulen (eine in Freiburg, eine im Wallis) liegen in Dörfern. Die Zusammensetzung der Schülerschaft wird von den dort unterrichtenden Lehrpersonen als «homogen» wahrgenommen. Nebst Kindern, die von den Lehrpersonen als katholisch identifiziert werden, berichten die Lehrpersonen von vereinzelt protestantischen, evangelischen, atheistischen, jüdischen, muslimischen Kindern oder solchen, die den Zeugen Jehovas angehören würden. (2) Drei der aufgesuchten Schulen befinden sich in Kleinstädten oder Dörfern in der Nähe von städtischen Gebieten (eine in Freiburg, zwei im Wallis). Bei Schulen wie diesen, die als «moderat» von Vielfalt betroffen gelten, beobachten die Lehrpersonen eine starke Präsenz von Kindern mit portugiesischem oder spanischem «Migrationshintergrund», also von Kindern, die katholisch sind oder kulturell-katholisch geprägt wurden. (3) Vier Schulen (eine in Freiburg, drei im Kanton Waadt) können als Stadtschulen bezeichnet werden und haben eine Schülerschaft, die sich durch eine grosse Vielfalt auszeichnet (genannt wird von den Lehrpersonen Diversität in Bezug auf sozioökonomische Kriterien, Herkunft, Lebenswege, Kultur und Religion). Bei solchen sogenannten «multikulturellen» Schulen kann die religiöse Pluralität von den Lehrpersonen nicht einfach ignoriert werden, denn die Kinder bringen diese mit in die Schule.

Die Arbeit an den erhobenen Daten erfolgte in zwei Schritten. Zunächst wurden die Transkripte der geführten Interviews im Team mit Methoden des offenen und axialen Kodierens gemäss der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1998 [1965]; Strübing, 2014; Mey & Mruck, 2009) analysiert. Die für diese Arbeit ausgewerteten Daten mit Bezug zur religiösen Diversität entsprechen spontanen Äusserungen unserer interviewten Lehrpersonen, da wir keine spezifischen Fragen dazu gestellt haben. Die Forschungsfragen waren auf die deklarierten didaktischen Praktiken ausgerichtet. Deshalb war es uns nur bedingt möglich, aus allen Interviews mit Lehrpersonen relevante Daten zu den Elementen zu unserer für diesen Beitrag formulierten Fragestellung zu rekonstruieren. Wir gehen davon aus, dass die Interviews die Gelegenheit boten, Antworten zu erfassen, die nicht unbedingt lediglich sozialer Erwünschtheit entsprechen. In einem zweiten Schritt haben die drei Autorinnen dieses Textes diese spontanen Äusserungen zur religiösen Diversität analysiert, diese miteinander in Bezug gesetzt, und daraus Hypothesen für weitere Forschungen formuliert.

4 Von Stellenteilung wird gesprochen, wenn in einer Klasse Unterricht durch zwei Lehrpersonen erteilt wird.

5 Anfang der 2000er-Jahre erfuhr die Ausbildung angehender Lehrpersonen in der Schweiz erhebliche Änderungen und war Gegenstand von Vereinheitlichungsbestrebungen auf nationaler Ebene, insbesondere durch die Tertiärisierung der Ausbildung. Die verschiedenen kantonalen Ausbildungsstätten, Lehrerseminare genannt, wurden durch Pädagogische Hochschulen ersetzt, die wiederum in das schweizerische Hochschulsystem integriert wurden.

5 ECR-Unterricht und religiöse Diversität im Klassenzimmer

Religiöse Vielfalt wird von den Lehrpersonen, die wir getroffen haben, nicht auf dieselbe Art wahrgenommen und erlebt. Hier lohnt sich ein Blick darauf, wie sie von der Zusammensetzung ihrer Klasse in Bezug auf religiöse Vielfalt sprechen (5.1) und den ECR-Unterricht mit der «Realität» ihrer Klasse verbinden (5.2). Wir haben beobachtet, dass die allgemeine Einschätzung, die Lehrpersonen vom Fach ECR haben, stark davon abhängig ist, wie sie Diversität oder das Fehlen derselben in ihrer Klasse wahrnehmen. Daran anschliessend beschreiben wir die Positionierungen der Lehrpersonen in Bezug auf Vielfalt (5.3). Unter «Positionierung» verstehen wir die Art und Weise, wie Lehrpersonen Vielfalt hinsichtlich ihrer beruflichen Praxis beurteilen: Stellt Diversität eine Herausforderung dar? Ist sie ein Störfaktor oder im Gegenteil eine Bereicherung? Sind damit Zwänge oder Änderungen in der beruflichen Praxis verbunden?

5.1 Beschreibung der religiösen Diversität im Klassenzimmer

Eine der Fragen in den Interviews zielte darauf ab, von den Lehrpersonen eine Beschreibung der Zusammensetzung ihrer Klasse zu erhalten. Die Forschenden gaben dabei bewusst keine vordefinierten Kategorien vor, um die Antworten nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken. Die Thematik unseres Forschungsprojekts rund um den ECR-Unterricht dürfte jedoch die Antworten beeinflusst haben. Dennoch ist es interessant, die Aussagen der Lehrpersonen einer genaueren Analyse zu unterziehen. In der Beschreibung ihrer Klasse haben viele Lehrpersonen religiöse Kategorien verwendet. Einige Lehrpersonen haben die Religionszugehörigkeiten ihrer Schüler:innen nicht beschrieben, weil sie sie nicht kannten. Von manchen Lehrpersonen kamen detailliertere Beschreibungen mit Verweisen auf die nationale Herkunft der Schüler:innen in Verbindung mit der jeweiligen Religionszugehörigkeit.

Ein Grossteil der befragten Lehrpersonen verwendete zur Beschreibung der Klassenzusammensetzung Kategorien religiöser Zugehörigkeit wie katholisch, protestantisch, orthodox, Zeuge Jehovas, muslimisch, buddhistisch usw., manchmal auch «religionslos» und noch seltener atheistisch. Wir sehen darin eine Tendenz, sich religiöse Vielfalt «bürokratisch» vorzustellen, mit einer Bezeichnungslogik, die auf den Taxonomien beruht, die im Diskurs der Weltreligionen zu finden sind (Cotter & Robertson, 2016). Diese Bezeichnungen lassen vermuten, dass die Lehrpersonen die Schüler:innen hauptsächlich gemäss der von ihnen angenommenen Zugehörigkeit wahrnehmen (die in Freiburg und im Wallis in manchen Fällen Eingang in das offizielle Schulregister findet). Wie sich die Schüler:innen selbst bezeichnen und ob sie eine Religion praktizieren, scheint eine untergeordnete Rolle zu spielen. Bestärkt wird diese Beobachtung dadurch, dass sehr wenige Lehrpersonen dies spezifizierten (etwa mit «praktizierend / nicht praktizierend» oder «getauft, aber nicht praktizierend»). Einige Lehrpersonen bedauerten, dass manche katholische Schüler:innen «noch nicht einmal wissen, dass sie katholisch sind», ohne dabei die Möglichkeit in Erwägung zu ziehen, dass sie (oder ihre Familien) aus eigener Wahl nicht praktizierend oder nicht gläubig sein könnten und ihre «offizielle» Zuordnung (durch die Taufe) ihre religiöse Zugehörigkeit daher nicht definiert. Im Übrigen bestätigt sich diese Beobachtung weiter, wenn man berücksichtigt, dass bis auf wenige Ausnahmen das Christentum die einzige Religion ist, in der die Lehrpersonen eine gewisse interne Vielfalt erkennen (protestantisch, katholisch und orthodox), wie dies auch in den statistischen Kategorien der Schweiz und in einigen Schulregistern der Fall ist. Die wenigen Lehrpersonen, die eine interne Vielfalt ausserhalb des Christentums beschreiben, sehen Unterschiede innerhalb des Islam, und zwar entweder in Bezug auf das Praktizieren der Religion (nicht sehr praktizierend, extremistisch, radikal) oder durch die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen der Religion und einer spezifischen Herkunft (afrikanischer Islam, saudi-arabischer Islam). Interessant ist auch, dass die Beschreibung von Schüler:innen ohne Religionszugehörigkeit manchen Lehrpersonen Schwierigkeiten bereitet: Sie sind sich unsicher, wie sie sie nennen sollen, und schwanken zwischen «atheistisch», «keiner Religion folgend», «religionslos», «konfessionslos» und «nicht gläubig». Einige Lehrpersonen sprechen zur Beschreibung ihrer Klasse von fehlender Vielfalt und führen an, sie hätten weder jüdische noch muslimische oder buddhistische Schüler:innen, wobei dieser «Mangel» an Diversität manchmal implizit bedauert wird (vgl. dazu Bleisch & Bietenhard, 2018). Dieses Bedauern könnte mit der Vorstellung zusammenhängen, Vielfalt sei eine Voraussetzung für einen sinnvollen ECR-Unterricht.

5.2 Relevanz einer vielfältigen Klasse für den ECR-Unterricht

Nicht allen Lehrpersonen erscheint der ECR-Unterricht als sinnvoll, unabhängig davon, welchen Zweck sie dahinter sehen oder vermuten. Der Unterricht wird oft nur oder hauptsächlich dann als sinnvoll wahrgenommen, wenn die Klasse bzw. die Schülerschaft insgesamt eine gewisse religiöse Vielfalt aufweist. Dafür kann es zwei verschiedene Erklärungen geben. Die erste basiert auf der Idee, dass Kinder, wenn sie nicht in direktem Kontakt mit Vielfalt bzw. mit Menschen unterschiedlicher Herkunft sind, den Unterricht nicht interessant finden, nicht «motiviert» sind oder nichts verstehen:

Nicht viele [verschiedene Religionen]. Also, ich hab gar keine ... Es sind nur Christen und noch nicht mal Protestanten. Ich habe vier – nein, stimmt nicht, ich habe eine protestantische Schülerin; drei atheistische Schüler und die übrigen achtzehn sind katholisch. Nun (*lacht*), das ist nicht hilfreich. Ich hab nicht immer an [Name der Schule] unterrichtet, erst seit zwei Jahren, vorher war ich an [Name einer anderen Schule], da waren es ein bisschen mehr, aber nicht viel. Und in meinem ersten Unterrichtsjahr war ich in [Stadt]. Also das war was ganz anderes. Und es ist auch eine gewaltige Bereicherung, wenn man sich für diese Art Unterricht darauf stützen kann. Hier erscheint ihnen [den Schüler:innen] das alles letztendlich so weit weg, wenn man das Thema mit ihnen anspricht. Dann gibt es vielleicht einige, die in der Stadt zum Sport gehen (*lacht*), es ist blöd, aber sie sagen fast so was wie: 'Ah ja, ich hab einen Freund, der keinen Schinken isst, wir waren zusammen im Ferienlager'. Aber ganz ehrlich, die Mehrheit meiner Klasse hat den Eindruck, ich erzähle ihnen von etwas, das aber völlig ausserhalb ihres Lebens liegt.

Die zweite Erklärung beruht auf der Überlegung von Lehrpersonen, dass der ECR-Unterricht eine Gelegenheit bietet, Kinder «ausländischer» Herkunft in den Mittelpunkt zu stellen. In diesen Situationen können Lehrpersonen die Möglichkeit nutzen, diese Schüler:innen, ihre Differenz und «ihre» Religion in einem positiven Licht zu zeigen. Davon zeugt dieser Auszug:

Lehrer: Sie [Schülerin A] kam aus einem muslimischen Land und wir sprachen oft darüber, dann kamen Bemerkungen wie 'Monsieur, mein Papa hat mir aber gesagt, dass ...' oder 'Ich hab im Fernsehen gehört, alle Muslime seien Terroristen'. Und dieses Bild musste geknackt werden, weil, man spürte wirklich, dass sie deshalb nicht mehr gemocht wurde, und das war wirklich wichtig, ins Gespräch zu kommen, ihnen das verständlich zu machen. [...]

Forscherin: Und wie bist du dann vorgegangen, um die Frage zu lösen?

Lehrer: Also, indem ich ihnen die guten Seiten des Islam gezeigt habe. Das war wirklich – und ich wollte, dass dieses Mädchen es zeigt und nicht ich. Also, ich sagte ihnen, dass es gute Seiten gibt und so weiter, aber ich brauchte sie dazu, dass es von ihr kommt, dass die Klassenkameraden wirklich sehen, dass 'Ah ja, das stimmt aber', 'Nein, das ist richtig, was sie uns sagt', 'Ach so, ja, das kannte ich ja gar nicht'. Dabei ging ich davon aus, dass, wenn es von mir kommt – 'Ja klar, das sagt der Lehrer, damit wir sie bei uns in der Gruppe akzeptieren' oder was weiss ich noch was. Wenn es aber von ihr kommt, dann ist es, glaube ich, viel stärker als [wenn es von mir kommt]. Und das hat ihnen echt geholfen.

In dieser Form der Unterrichtswahrnehmung und -strategie, bei der einzelne Schüler:innen aktiv mitwirken, zeigt sich eine Tendenz zum Partikularisieren von Kindern mit «Migrationshintergrund» und/oder nicht christlichem Hintergrund. Wenn Schüler:innen als Repräsentant:innen ihrer Religion hervorgehoben werden, werden sie essentialisiert, was ihre Differenz unterstreicht. Dahinter lässt sich auch ein Stereotyp vermuten, dem zufolge dieses «fremde Kind» notgedrungen über Fachwissen in «seiner» Kultur und «seinem» Glauben verfügt – eine Erwartung, die in «schweizerische» Kinder und/oder Kinder christlicher Konfession nicht gesetzt wird. Hier muss aber betont werden, dass die Intention der Lehrpersonen eine ganz andere ist, nämlich dem Kind einen Ausdrucksraum zu geben und ihm Wertschätzung entgegenzubringen. Manche Lehrpersonen sind also der Ansicht, der Unterricht könne in einer Klasse ohne Vielfalt sein Ziel nicht erreichen – ob es nun darum geht, Schüler:innen Wertschätzung entgegenzubringen oder der Vielfalt bzw. den Kindern, welche die Vielfalt in der Klasse ausmachen, mit Toleranz zu begegnen.

Wie Lehrpersonen zum Thema der religiösen Diversität stehen, zeigt sich auch in ihrer Beurteilung der Lehrmittel. Die Darstellung einer religiösen Pluralität wird von den Lehrpersonen geschätzt:

Das [Thema Religion] fand ich immer schon spannend, und deshalb habe ich auch die Broschüre [für 10- bis 12-Jährige, Thema Schöpfungsberichte] gewählt, weil das ein bisschen mehr berührt. [...] Und das ist nett, [die Schüler:innen] mögen es, denn diese Broschüre [...] wendet sich dann doch stärker mehreren verschiedenen Religionen zu, auch ägyptische Gottheiten sind dabei. Da ist nicht nur vor allem die katholische Religion – ein bisschen auch die protestantische und ein klein wenig das Judentum.

Die meisten Lehrpersonen sehen die Repräsentation religiöser Vielfalt im Übrigen als so wichtig an, dass Lehrmittel überflüssig werden können, wenn die Klasse diese Vielfalt aufweist. Sie haben die Vorstellung, es sei aus didaktischer Sicht interessanter, die Schüler:innen selbst über ihre jeweilige Religion sprechen zu lassen.

5.3 Positionierung in Bezug auf religiöse Diversität

In einem Artikel hat Verena Eberhardt (2020) auf der Grundlage ihrer Analyse normativer Implikationen in der Repräsentation religiöser Diversität in Kindermedien drei Diskurse im Umgang mit religiöser Vielfalt herausgearbeitet: religiöser Pluralismus als Normalität, religiöser Pluralismus als Notwendigkeit und religiöser Pluralismus als Bereicherung. Diese drei Diskurse finden wir bei unseren Akteur:innen wieder. Diese Diskurse helfen uns, zu verstehen, wie die Lehrpersonen religiöse Diversität im Verhältnis zu ihrer beruflichen Praxis einordnen.

Religiöse Diversität als etwas Gegebenes, das notwendigerweise behandelt werden muss

Der Diskurs des Pluralismus als Notwendigkeit basiert auf der Prämisse, dass religiöse Vielfalt erklärt und behandelt werden muss, um Toleranz zu fördern (Eberhardt, 2020) – eine Ansicht, die unsere Akteur:innen weitgehend teilen. Im Einklang mit den kantonalen und nationalen bildungspolitischen Instanzen soll das Fach ECR über den Erwerb von Kenntnissen dazu dienen, ein Klima der Toleranz in der Klasse zu fördern, eine entspanntere Sozialordnung zu schaffen und Konflikten vorzubeugen (Hess & Brumeaud, 2020; Jödicke, 2013). Wie weiter oben erwähnt, wird die Idee, der Unterricht sei für den Umgang mit Vielfalt eine Notwendigkeit, hauptsächlich von Lehrpersonen mit dem lokalen Kontext verknüpft. Religionskundlicher Unterricht verliert für die Lehrpersonen in einem Kontext mit wenig Vielfalt seinen Sinn. Genau im Sinne dieses Diskurses kritisiert ein Teil der Lehrpersonen der Stufen 3H–6H, die für den Unterricht bereitgestellten Lehrmittel seien um das Christentum zentriert und böten nicht die Möglichkeit, den Wissenserwerb auf andere Religionen auszuweiten.

Religiöse Vielfalt wird als etwas wahrgenommen, das behandelt und verstanden werden will, aber auch Herausforderungen mit sich bringt. Ein Teil der Lehrpersonen sieht beispielsweise das eigene fehlende Wissen bezüglich Religion als Herausforderung, was wiederum zu dem Gefühl führt, inkompetent zu sein, wie folgende Lehrerin es ausdrückt:

Alles wird nur flüchtig gestreift, und letzten Endes ist man auch nicht schlauer und es gibt noch mehr Fragen seitens der Kinder, besonders wenn von Religionen wie dem Buddhismus die Rede ist. Damit kenne ich mich nämlich noch weniger aus als mit dem Christentum oder sonst was. Mich verunsichert das dann, weil ich spüre, dass meine Kenntnisse sehr [gering] sind, und manchmal fällt es mir schwer, mich den Fragen meiner Schüler zu stellen, weil ich Angst habe, etwas zu sagen, das im Gegensatz zu dem steht, was sie zu Hause hören.

Dieses Zitat zeigt eine zweite Herausforderung, die von Lehrpersonen vor allem hinsichtlich muslimischer Eltern geäußert wird. Dabei geht es um die Unsicherheit darüber, wie der Unterricht von den Eltern beurteilt wird. Vor dem Hintergrund, eine tolerante Atmosphäre schaffen zu wollen, wird nicht nur das eigene Wissen als unzureichend empfunden, sondern auch die Aufgabe, ein Wissen zu vermitteln, das von den Eltern als falsch beurteilt werden und potenziell zu Problemen führen könnte.

Viele Lehrpersonen stellen zudem die Stereotype, die im Unterricht von Schüler:innen vorgebracht werden, als besondere Herausforderung dar, die ein gutes Klassenklima gefährdet. Diese Herausforderung wurde oft in Verbindung mit Äusserungen von Schüler:innen nach den Pariser Attentaten von 2015 genannt, wie etwa «Alle Muslime sind Terroristen». Manche Lehrpersonen finden auch, dass die eingesetzten Lehrmittel Stereotype hervorrufen, die im Unterricht behandelt werden müssen, wie folgende, an einer ländlichen Schule tätige Lehrerin erklärt:

Und wenn man vielleicht an die eher negativen Momente denkt, finde ich es manchmal schwierig, mehr noch mit *Les religions en Suisse* [sie blättert in der Broschüre] in einem Dorf wie hier (lacht). Da kommen Dinge heraus, und man spürt, das sind nicht die Worte der Kinder. Wenn wir beispielsweise das Thema Muslime ansprechen, dann fällt es mir irgendwie sehr schwer, mit Kindern umzugehen, die sich dagegen sträuben. Ich bin nämlich nicht sehr tolerant (lacht), wenn sie selbst nicht tolerant sind. Und da musste ich erst lernen, mir zu sagen, dass das letztendlich nicht unbedingt die Sichtweise des Kindes ist, denn es hat ja keine Ahnung. Das ist eher was, das es zu Hause gehört hat, und ich finde, darum ist es wichtig, das zu machen. Für uns ist es aber manchmal schwierig, manche Dinge zu hören.

Die Repräsentation der nationalen religiösen Vielfalt – das Lehrmittel heisst *Les religions en Suisse* – ist mit dem zugrunde liegenden pluralistischen Diskurs ein ambivalentes Hilfsmittel für Fachpersonen, die, den Vorgaben der interkantonalen Bildungsbehörden entsprechend, das Miteinander fördern wollen. Es scheint eine Koexistenz zu befürworten, löst aber Gespräche zu den Unterschieden aus, die häufig «abgrenzend» (*boundary-making*) sind und die Lehrpersonen zwingen, ihren Unterricht reaktiv zu gestalten, um zu versuchen, identitätsbezogene Differenzbeziehungen abzuschwächen.

Interessant ist auch, dass Wörter wie «atheistisch», «fundamentalistisch» oder in Bezug auf Stereotype von den Lehrpersonen zu einem grossen Teil nicht auf die Schüler:innen selbst bezogen werden, sondern auf deren Umfeld, wie das vorgenannte Zitat veranschaulicht. Andersherum gelesen, deuten diese Äusserungen an, Kinder seien von Natur aus mässig religiös, tolerant und ohne Stereotype, und aus Sicht der Lehrpersonen plappern die Kinder, die im Umgang mit Vielfalt eher Schwierigkeiten bereiten, nur nach, was sie gehört haben.

Religiöse Vielfalt erscheint vielen Lehrpersonen also als etwas, das behandelt werden bzw. mit dem man umgehen muss, und einige sehen diese in ihrer Klasse sogar als persönliche Herausforderung an. Eine Lehrerin erklärt uns zum Beispiel, dass kürzlich neu hinzugekommene Geflüchtete und Religionen, die «total anders sind zwischen Muslimen oder uns Christen», ihre Unterrichtsgewohnheiten durcheinandergebracht haben. Für sie ist Vielfalt eine persönliche berufliche Herausforderung, an die sie sich gezwungenermassen anpassen musste.

Religiöse Vielfalt als Bereicherung

Im Diskurs eines Teils der Lehrpersonen stellt sich Vielfalt als Bereicherung dar. Ihre Aussagen stehen oft im Zusammenhang mit dem Ziel, eine Allgemeinbildung zu vermitteln. Während der Wissenserwerb im Diskurs der Vielfalt als notwendiges Unterrichtsthema in erster Linie einem übergeordneten Erziehungsziel dient (Toleranzförderung), ist er in demjenigen, der Vielfalt als Bereicherung ansieht, auch ein eigenständiges Ziel, das nicht zwangsläufig einen unmittelbaren Nutzen haben muss:

Das ist kein Religionsunterricht, sondern ein Einblick in die verschiedenen Religionen, Kulturen und Glaubensformen, die es auf dieser Erde gibt, um zu erfahren, was existiert, und es beschreiben zu können und auch um sich anpassen zu können, wenn man einmal reist.

Für diese Lehrpersonen stellen die Stereotype, die die Kinder mit in die Schule bringen, ebenfalls eine Herausforderung dar, doch sie sehen darin eine Lernchance:

Lehrerin: Vor ein paar Jahren, nach [den Attentaten auf] Charlie Hebdo, wurde es an der Schule brenzlig, und da haben wir ECR-Unterricht gemacht, ohne die Bücher zu öffnen. Also, ich nutze viel eher Situationen aus dem echten Leben, um über solche Dinge zu sprechen, als typische Lektionen, verstehen Sie.

Forscherin: Charlie Hebdo, das war also eine Information, also aus den Nachrichten.

Lehrerin: Ja, aber die Kinder kamen zur Schule damit – in meiner Klasse jedenfalls, aber das war ziemlich verbreitet. Sie berichteten, was passiert war. Sie waren schon ziemlich geschockt, sie wussten Bescheid, wir haben hier ja schon viele Muslime, und da musste man die Wogen glätten, denn sie waren – also, viele erzählten, was sie zu Hause gehört hatten. Dann ging es also darum, Dinge richtigzustellen, weil, das führte ein bisschen zu Zankereien untereinander. Natürlich, weil, es gibt ja auch andere, [für] manche Kinder waren alle Muslime Terroristen, und über so was musste ich also sprechen und die Dinge richtigstellen – mit dem, was ich darüber weiss, ich bin ja nun keine Expertin. Aber das war schon interessant, sehr interessant sogar.

Laut einem Teil der Lehrpersonen bringen Schüler:innen bisweilen ein Wissen über religiöse Traditionen mit, das andere nicht haben – eine Bereicherung, die auch die persönliche Ebene betrifft, wie folgende Erzählung zeigt:

In der vorigen Gruppe gab es oft spannende Diskussionen darüber, wie sie ihren Glauben lebten. Das war nämlich eine Klasse, die sich supergut verstand, Spötteleien oder so gab es also nicht, und so trauten sie sich wirklich, frei zu sprechen, und das war echt interessant. Da war sogar ein Mädchen, das mir gesagt hat: 'Also, ich werde später Buddhistin, weil, ich mag dieses Ich-muss-in-die-Kirche-Gehen nicht'. Und 'Ah ja, stimmt – aber wie würdest du es anders machen' und 'Was machst du dann mit deinen Sünden' und all so was. Und ich dachte nur noch 'oh wow'. Es war wirklich sehr bereichernd, [...] einmal anzufangen, darüber zu sprechen, was sie wirklich berührt in ihrem Glauben oder in ihrem Nichtglauben, ich habe nämlich zwei darunter, die gar nicht damit aufwachsen. Zu sehen, dass es etwas gibt, was dir fehlt oder auch was du cool findest, weil du ja doch die schulfreien Tage hast, aber nicht zur Kirche gehen musst oder so.

Im Diskurs dieser Lehrpersonen liegt das Bereichernde an der Vielfalt meist in den Interaktionen zwischen Individuen und in der Idee des Austauschs. Für diese Lehrpersonen ist der Kontakt mit der Vielfalt oder das Gespräch darüber (unabhängig davon, wie viel Vielfalt es in der Klasse gibt) daher nicht nur bereichernd, sondern auch wünschenswert, um ein Klima der Toleranz zu fördern, Momente der Soziabilität zu schaffen und die Horizonte der Schüler:innen zu erweitern. Das heisst aber keineswegs, dass Lehrpersonen, deren Diskurs nicht auf eine solche Position hinsichtlich Vielfalt hindeutet, darin einen Nachteil sehen oder eine ablehnende Haltung dazu haben.

Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass Lehrpersonen, die von Vielfalt als Bereicherung sprechen, gar nicht oder nur wenig von Herausforderungen im Zusammenhang mit religiöser Vielfalt in der Klasse berichten. Sie sehen diese Diversität eher als Lernchance (für die Schule und für das Leben) an.

Religiöse Diversität als Normalität

Im Diskurs mancher Lehrpersonen ist erkennbar und signifikant, dass Vielfalt nicht problematisiert wird. Im Gegensatz zu den meisten anderen nehmen diese Lehrpersonen keine Herausforderungen in Bezug auf Vielfalt wahr und berichten nicht von problematischen Vorkommnissen oder Konfliktsituationen, die ihrer Ansicht nach auf die vorhandene Diversität zurückzuführen sind. Die Art, wie sie sich zum Forschungsthema äussern, lässt vermuten, dass sie Vielfalt nicht als Problem, sondern einfach als ein Merkmal der Menschheit betrachten. Ihr Diskurs verweist auf das, was wir mit Eberhardt mit religiöse Vielfalt als Normalität bezeichnen.

Das Ziel dieser Lektionen ist ja doch eine Öffnung zur Welt. Nicht die Öffnung zu *einer* Welt. Und darum ist es auch wichtig, von anderen polytheistischen Religionen zu sprechen – sehr wichtig, immer mit diesem sehr neutralen, eher wissenschaftlichen Blick. Besonders interessant sind die Diskussionen, die es dann mit den Kindern gibt. Da kommen auch recht viele Fragen. Man kann ihnen auch Fragen stellen zu ihrer Weltsicht, zu dem, was sie gelesen haben ... Gut finde ich auch in diesen Unterrichtsstunden, dass nicht geurteilt wird. Sie sagen, was sie denken, aber dann wird nicht geurteilt wie 'Ach, das ist gut, was du da sagst'. Ich habe auch einige darunter, also ich habe eine Schülerin, die sagt: 'Ich glaube sowieso an gar nichts. Da existiert überhaupt nichts'. Das ist auch ihr gutes Recht. Und dann sag ich ihr: 'Hier zeigen wir dir einfach, dass es in der Welt Menschen gibt, die an gewisse Dinge glauben. Dass es das gibt. Das ist alles. Ob du es dann glaubst oder nicht, das ist nicht ... das ist nicht mein Job. Es ist nicht meine Aufgabe, dich etwas glauben zu machen oder über dich hier zu urteilen'. Und das ist, glaube ich, unheimlich wichtig, wenn man diesen Unterricht macht.

Diesen Lehrpersonen ist gemeinsam, dass sie von Kindheit an oder durch Reisen besondere Erfahrungen mit kultureller und religiöser Vielfalt gemacht haben. Zur Veranschaulichung: Ein Lehrer wurde in einer alevitischen Familie sozialisiert, während eine Lehrerin sich als «Reisebegeisterte» beschreibt, wodurch sie Kenntnisse über verschiedene Religionen, Kulturen und Werte erworben habe und so «völlig dezentriert [*décentré*]» sei, dass sie erklärt, sie fühle sich «im Übrigen nicht im Einklang mit unserer [Schweizer] Gesellschaft» und habe «Werte, die viel – wie soll ich sagen – breiter, weiter sind». Eigene biografische Erfahrungen fliessen bei diesen Lehrpersonen explizit mit ein (vgl. dazu Bleisch & Bietenhard, 2018).

Für diese Lehrpersonen hat der ECR-Unterricht einen recht hohen Stellenwert und verschwindet nur selten «in der Versenkung», unabhängig davon, ob in der Klasse Vielfalt anzutreffen ist oder nicht. Bei den Zielen, die diese Lehrpersonen hinsichtlich ihres Unterrichts nennen, dient das im ECR-Unterricht erworbene Wissen eher dazu, die Schüler:innen zu dezentrieren und ihnen das nötige Werkzeug an die Hand zu geben, um sich bei Reisen an andere Kontexte anzupassen und andere zu verstehen – nicht als Vertreter:innen einer homogenen Gruppe, sondern als Individuen.

Abschliessend lässt sich festhalten: Die Analyse der Positionierungen der Lehrpersonen in Bezug auf religiöse Vielfalt in ihren Klassen bestätigt die Beobachtungen von Lindner und Lehmann (2019), wonach unterschiedliche Positionierungen in ein und demselben schulischen Kontext zu finden sind. Obwohl wir Unterschiede zwischen den Kantonen festgestellt haben, die auf einen gewissen kontextbezogenen und historischen Einfluss hindeuten, dessen vertieftere Untersuchung von Interesse wäre, stellen wir die Hypothese auf, dass die jeweiligen Positionierungen eng mit den persönlichen Erfahrungen der Lehrpersonen verbunden sind.

Unsere Daten geben uns nicht nur Einblicke in diese verschiedenen Arten, wie Vielfalt im Hinblick auf die Klasse und den ECR-Unterricht begriffen wird, sondern erlauben uns auch, zu bestimmen, welche Art Vorstellung von Diversität die Lehrpersonen aufweisen. Hier können wir grob drei Kategorien der Vorstellung unterscheiden, die wir «Religionen als getrennte Einheiten», «religiöser Glauben als anthropologische Konstante» und «religiöse Vielfalt integriert in die Kultur» genannt haben, wobei jede je nach Individuum, schulischem Kontext und pädagogischer Positionierung Variationen und Nuancen aufweist. Diese Kategorien werden in den nächsten drei Kapiteln vertieft.

6 Religionen als getrennte Einheiten

Diese erste Vorstellung von religiöser Vielfalt, die bei 23 unserer 38 Lehrpersonen anzutreffen ist, beinhaltet die Idee, dass es verschiedene, voneinander klar abgetrennte Religionen (wie Christentum, Islam usw.) und eine einzige religiöse Zugehörigkeit gibt. Gemäss dieser Auffassung sind Religionen identitätsstiftend und bestimmen mehr oder weniger stark das Leben der einzelnen Menschen. Diese «religiöse» Identifizierung von Individuen – und demnach auch von Schüler:innen – geht zudem mit einer «kulturell-nationalen» Identifizierung einher.

6.1 Religiöse Diversität als Folge der Migration

Die Individuen oder Schüler:innen «von hier» werden als schweizerisch, christlich oder säkularisiert angesehen, während Schüler:innen «von anderswo» als religiöser wahrgenommen werden und oft anderen Religionen angehören. Besonders aussagekräftig sind die Beispiele von Lehrpersonen, die berichten, sie seien überrascht gewesen, als sie merkten, dass einige ihrer Schüler:innen mit Migrationshintergrund nur wenig über «ihre» Religion wissen, sie nicht praktizieren oder im Wallis nicht an den «Katechetischen Fenstern» teilnehmen, wie im Fall dieser Walliser Lehrerin, die von ihren portugiesischen und italienischen Schüler:innen spricht:

Lehrerin: Wenn ich mir die Katechetischen Fenster ansehe – das sind ja doch einige, die sich nicht dafür anmelden. Und das, obwohl wir hier mehrheitlich Portugiesen und Italiener haben – es stimmt schon, dass Italiener und Portugiesen sehr ... Also nachdem, was man sieht, sind es doch stark katholisch geprägte Bevölkerungsgruppen, und ich sehe, dass das doch ein bisschen weniger wird.

Forscher:in: Die Italiener und die Portugiesen werden weniger? Heisst das, nur die italienischen und portugiesischen Katholiken?

Lehrerin: Also, vielleicht habe ich ja dieses Bild, dass Portugiesen und Italiener ziemlich fromm sind. Hab ich dieses Bild im Kopf und sage mir, dass es etwas weniger wird? Ich weiss nicht, aber ich finde, die Tendenz ist schon da ... Jedenfalls nehmen weniger Schüler an den Katechetischen Fenstern teil. Und manchmal sind es nicht die richtigen Beweggründe, manchmal nehmen sie daran teil, um keine Schule zu haben.

Diese Lehrerin räumt ein, dass sie einen Wandel in der Religiosität bei «Italienern und Portugiesen» beobachtet, den sie teilweise auf «falsche Gründe» zurückführt, womit sie wiederum bestätigt, dass diese als mit Migrationshintergrund identifizierten Menschen «frommer» seien.

Wie Paul Mecheril und Oscar Thomas-Olalde (2011) feststellen, ist «Religion» im politischen, medialen und wissenschaftlichen Diskurs rund um Migration zu einem zentralen Thema geworden. Zudem wird Religion bzw. die «Kategorie des Religiösen», wie Mondher Kilani betont, herangezogen, um sich die Kulturen der «Anderen» vorzustellen und sie zu übersetzen (Kilani, 2005, S. 2). Vielfach wird versucht, über eine (mutmassliche) religiöse Zugehörigkeit, seltener auch über deren Fehlen, das Verhalten und die Weltansichten der Anderen zu verstehen: «Oft wird geglaubt, dass die Mitglieder anderer Kulturen die Normen ihrer Religion streng einhalten und ihre Praktiken davon zeugen, wie stark diese Überzeugungen bei ihnen sind» (Kilani, 2005, S. 2). Mecheril und Thomas-Olalde (2011) verweisen zudem darauf, dass die Kategorie «Religion» die Kategorien «Kultur», «Nation» und/oder «Ethnie» ersetzt oder sich damit überschneidet. Kennzeichnend für diesen hegemonialen Diskurs ist zudem die Vorstellung, dass Individuen einer (und nur einer) Religion angehören und Religion einen klaren Gebietsbezug hat. So kann ein europäisches/schweizerisches «Wir» mit jüdisch-christlichem Erbe, allerdings säkularisiert, von «Anderen» unterschieden werden, die eine «andere» Religion haben und besonders gläubig, praktizierend und nicht säkularisiert sind. Religion wäre demnach ein natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitscode geworden (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 58). Wie von mehreren Forschenden herausgestellt wurde, wird der Begriff Religion in religionspluralen europäischen Gesellschaften heute als Differenz- und Heterogenitätskategorie (Lingen-Ali & Mecheril, 2016; Riegel, 2011) genutzt, mit der Menschen unterschieden, untersucht, beschrieben und verstanden werden können. Dieser Vorgang des Differenzierens, des *doing difference* (West & Fenstermaker, 1995), geht einher mit einem Machtprozess, der im *othering* mündet, der Unterscheidung zwischen einem «Wir» und den «Anderen».

6.2 Muslim:innen als «die Anderen»

Sieben Lehrpersonen beschränken diese Vorstellung von Vielfalt als Ergebnis von Migration auf muslimische Personen; der Islam wird damit zum einzigen «Anderen», das den christlichen, aber säkularisierten Schweizer:innen gegenübersteht, was folgende Aussage einer Lehrerin veranschaulicht, die sie im Kontext der Diskussion um die von ihr im Unterricht verwendeten Lehrmittel gemacht hat:

Lehrerin: Was die Kinder enorm beeindruckt, ist, auch zu sehen, dass die Menschen in diesen Ländern [Nahe/Mittlerer Osten] noch sehr anders leben als hier bei uns, oder einige finden manchmal auch, dass ihre Religion mit vielen Zwängen verbunden ist. Diskussionen dieser Art gab es nämlich schon mit diesen Schülerinnen und Schülern, dass wir zum Beispiel katholisch sind, aber man sieht das nicht an, dass wir katholisch sind. Danach haben wir eben über die Mama gesprochen, die zusammen mit dem Papa den Ramadan einhält, man kann erkennen, dass sie nicht derselben Religion angehören wie wir, an der Kleidung, die sie tragen, an den Zeichen.

Forscher:in: Den äusseren Zeichen.

Lehrerin: Genau. Aber man kann es erkennen, ohne auch nur mit ihnen zu sprechen, und da sagen sie 'Das ist ja verrückt', weil, da ist dann die Gebetszeit, wenn sie eine Kopfbedeckung tragen, die Kinder sagen 'Ah ja, man sieht ihnen an, dass sie nicht dieselbe Religion haben wie wir' oder 'Ja, manchmal gibt es da ein bisschen mehr Zwänge'. Sie wirkten auch sehr überrascht, wir haben über den Ramadan gesprochen, und sie dachten gar nicht, dass das möglich wäre, und sie meinen eher, dass das schädlich ist, weil unser Körper ja essen und trinken muss. Obwohl man das nicht machen kann. Also, damit tun sie sich ein bisschen schwer, aber ja, manchmal haben sie von den verschiedenen Zwängen gesprochen, die Religionen haben können.

Diese Essentialisierung und Objektivierung in der Konstruktion des «Muslims» im Unterricht spiegelt wider, was Mecheril und Thomas-Olalde als «diskursive Othering-Praktik» (Mecheril & Thomas-Olalde, 2011, S. 46) bezeichnen, eine der diskursiven Praktiken des antiislamischen Diskurses (Attia, 2009). Obwohl die Lehrerin am Anfang des Interviews betont, «der Islam [...] ist interessant, das ist ein Thema, das mir sehr gefällt», bleibt diese Exotisierung von Muslim:innen der diskursiven *Othering*-Logik verhaftet. Diese Diskussion fand in einer Klasse statt, die sich in einer Gemeinde befindet, in der sich nur wenige Menschen als muslimisch identifizieren. Daher kann das Muslimisch-Andere von diesen Schüler:innen nur als von anderswo kommend konzeptualisiert werden. Der Diskurs zum Muslimisch-Anderen spiegelt auch die *Muslimisierung* von ehemals als Albaner:innen, Türk:innen oder Araber:innen identifizierten Migrant:innen wider (siehe z. B. Behloul, 2010).

Was Christine Riegel (2011) in ihrer Analyse des Diskurses sozialpädagogischer Fachpersonen beobachtet, ist auch auf unsere Akteur:innen anwendbar: Die öffentlichen Diskurse beeinflussen den fachlichen Diskurs und gewinnen an Bedeutung. Forschungen im Bereich Pädagogik zeigen ebenfalls, dass dieser Diskurs einen erheblichen Einfluss hat (z. B. Gasser, 2019; Buchardt, 2014; Riegel, 2011).

6.3 Strategien zur Reduktion von Differenzen

Innerhalb des Diskurses über Diversität und Migration lassen sich zwei verschiedene Strategien zur Reduktion oder Minimierung der Differenz beobachten. In einer ersten Strategie wird betont, dass «wir alle unterschiedliche Dinge glauben», was als eine Strategie zur Bekräftigung von Toleranz gegenüber allen Mitmenschen ausgelegt werden kann. Trotz Unterschieden in den Kategorien der Religionen auf der Ebene der Gemeinschaft soll es einen individuellen Kern geben, der die Individuen verbindet. In einer zweiten Strategie zur Minimierung der Differenz wird ein Element hervorgehoben, das allen Religionen gemein ist, wie zum Beispiel geteilte Werte, ein gemeinsamer Kern in Bezug auf Schönheit oder Grosszügigkeit oder die Vorstellung, dass wir «letztlich alle denselben Gott anbeten – und was Gott will, das ist Liebe». Darin lässt sich der Wunsch erkennen, Differenzen auszublenden, die als potenzielle Quellen von Unstimmigkeiten oder Konflikten wahrgenommen werden. Auch Rissanen (2020) hebt die Minimierungsstrategie hervor und bezeichnet sie als *color-blindness*, die mit dem verbunden ist, was sie die ethnozentrische Ausrichtung nennt – eine Einstellung, die kulturelle Unterschiede als Bedrohung wahrnimmt oder dahin tendiert, sie zu minimieren, um Diskriminierungen zu bekämpfen, Konflikten vorzubeugen und Inklusion zu fördern. Diese Strategie der Farbenblindheit äussert sich entweder in der Betonung der Individualität des Menschen (in Bezug auf die religiöse und/oder kulturelle Zugehörigkeit) oder in der Betonung von Ähnlichkeiten, die uns alle verbinden. Laut der Autorin dominieren diese Strategie und die ethnozentrische Ausrichtung derzeit in vielen, insbesondere europäischen Ländern unter Lehrpersonen, obwohl in der öffentlichen Politik und den Erziehungswissenschaften eher eine multikulturelle Herangehensweise und Strategie befürwortet wird, weil davon ausgegangen wird, die Strategie der *color-blindness* sei bei der Reduzierung von Ungleichheit ineffizient (Rissanen, 2020). Ausserdem lässt sich eine Parallele ziehen zu Beobachtungen, die im Rahmen des REDCo-Forschungsprojekts bezüglich der Tendenz von Lehrpersonen, Differenz zu minimieren, gemacht wurden – eine Tendenz, die so weit gehen kann, dass bestimmte Aktivitäten, bei denen die Gefahr besteht, Unterschiede zwischen Schüler:innen zu betonen, vermieden werden, um ein inklusives Klassenklima zu gewährleisten (Everington et al., 2011).

6.4 Adressierung der Schüler:innen

Manche Lehrpersonen mit einer Vorstellung von «Religionen als Einheiten» sprechen in der Logik ihrer Konzeptualisierung von Diversität nur einen Teil ihrer Schüler:innen an, nämlich entweder die als «Andere mit Migrationshintergrund» oder die als Teil des «Wir» konstruierten Kinder.

Ein Grossteil der Lehrpersonen zeigte im Übrigen eine Tendenz, den ECR-Unterricht als Mittel zu nutzen, die Kinder vorwiegend über das (jüdisch-)christliche Erbe der Schweiz zu lehren, und dies manchmal auf Kosten weiterer Inhalte des ECR-Lehrplans (das heisst: der «anderen Religionen»), wie wir aus folgendem Zitat herauslesen, das aus einem Interview mit einer Walliser Lehrerin stammt, die an einer von religiöser Diversität geprägten Schule unterrichtet und den Schwerpunkt auf die Vermittlung der «lokalen» Kultur legt:

Ich sehe das wirklich in Bezug auf Toleranz. Über die anderen Religionen Bescheid zu wissen. Und auch über unser Land Bescheid zu wissen, warum wir Feiertage haben. Immer, wenn wir einen Feiertag haben, erkläre ich ihnen, warum wir Fronleichnam feiern oder Allerheiligen, und ich denke, dass die Leute oft gar nicht wissen (lacht), warum es diese Feiertage gibt. Ich meine also, zu wissen – wir sind hier ein Land, und die Grundlage ist diese christliche Religion –, dass es diese Feiern gab und daraus nationale Feiertage geworden sind oder manchmal kantonale. Aber dass sie auch ein bisschen verstehen, woher diese Feiern stammen. Also, so sehe ich das, ja, Toleranz und über die katholischen Feiertage, ich denke, das ist wichtig.

Es war manchmal schwierig, in den Aussagen einiger Freiburger und Walliser Lehrpersonen zu erkennen, ob sie eine klare Unterscheidung zwischen dem ECR-Unterricht und dem konfessionellen Religionsunterricht treffen, wie er vor der Aufnahme des neuen Unterrichtsfachs in den PER praktiziert wurde. Diese Lehrpersonen halten den Erwerb von Kenntnissen und einem gewissen Verständnis des (jüdisch-)christlichen Erbes der Schweiz für äusserst wichtig. Dies sehen sie als wichtige Voraussetzung, um die Kinder auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, indem sie lokale moralische Werte internalisieren und – wenn es um «ausländische» Kinder geht – eine erfolgreiche Integration erreichen. Kathrin Oester und Elke-Nicole Kappus (2005) stellen ein interessantes Phänomen heraus im Verhältnis zwischen Kultur, Bildung und sozialem Aufstieg (und der Angemessenheit der schulischen Bildung), das uns womöglich Aufschluss geben kann über die Strategien und Diskurse unserer Interviewpartner:innen. Die Autorinnen erklären, dass ««Kultur» in der nationalen Gesellschaft stets für «Bildung» [stand]» (Oester & Kappus, 2005, S. 30), doch in globalisierten Gesellschaften können die beiden Begriffe antagonistisch sein. «Solange die «fremde Sprache und Kultur» nicht Teil der (Bildungs-)Norm ist, anhand derer die Schulen selektionieren und dabei Mitglieder der Gesellschaft rekrutieren, bleibt das kulturelle Wissen der «Fremden» unbrauchbar für den sozialen Aufstieg» (Oester & Kappus, 2005, S. 30). Wir können die Hypothese aufstellen, dass ein erweitertes Wissen über «fremde» Religionen und Kulturen für diese Lehrpersonen nicht von unmittelbarem Interesse ist, da es nicht zur Vermittlung einer «legitimierten moralischen Bürgerlichkeit» oder zur Bildung der Schweizer Bürger:innen beiträgt, wie dieses Beispiel zeigt:

Also, ich meine, es ist nützlich, zu verstehen, wo wir herkommen. Will sagen, wir haben eine jüdisch-christliche Kultur, und ich finde, um zu lernen, wer wir sind, müssen wir auch lernen, woher wir kommen, weil es vieles gibt, was wir verstehen in unserer heutigen Welt, wie wir funktionieren, indem wir einen Blick zurückwerfen. Geschichte, Religionen, um zu verstehen, was wir heute sind, das ist Teil der Konstruktion unserer Persönlichkeit, unserer Kultur.

Hier lässt sich ein Bezug herstellen zum Diskurs einiger Lehrpersonen, die einen Verlust an (christlicher) Religion und der durch sie vermittelten Werte in der Schweiz bedauern. Hinter diesem Diskurs sowie hinter jenem, der betont, wie wichtig ein Unterricht der «lokalen» Religion und Tradition sei, steht die Vorstellung, ein Teil des nationalen Erbes, des tieferen Verständnisses der historischen Wurzeln des Landes, in dem die Schüler:innen leben, gehe verloren. Beklagt wird nicht nur der Verlust an Religiosität, sondern von allem, was damit verbunden ist: Tradition, soziale Ordnung, nationale Identität, legitimierte bürgerschaftliche Moralität usw. Wie auch Kilani (2005) zeigt, lassen sich Vorbehalte und Feindlichkeit gegenüber der Anerkennung anderer Religionen als der traditionell und historisch in einem Gebiet zu findenden nämlich nicht notwendigerweise durch die Ablehnung Anderer (und ihrer Andersartigkeit), die Ablehnung anderer Religionen oder Xenophobie erklären. Es handelt sich hier eher um den Wunsch, die lokale Religion bzw. religiöse Praxis nicht mit der Religion bzw. religiösen Praxis der Anderen gleichzustellen – also um einen Wunsch nach Anerkennung und Bekräftigung des «Einheimischen» bestimmter Praktiken und Traditionen auf Kosten anderer, die von den «Neuankömmlingen» mitgebracht werden (Kilani, 2005, S. 6).

Diese Lehrpersonen neigen dazu, die Kinder «von hier» anzusprechen. Meistens scheint dahinter das Ziel zu stehen, den Kindern die Möglichkeit zu geben, zu «lernen, wer wir sind» und «woher wir kommen», damit sie sich nicht verlieren, und sich also in eine nationale und territoriale historische Dimension einzuordnen, aber auch, die Kinder «von hier» für die neue multikulturelle Realität «ihres» Landes zu sensibilisieren. Damit versuchen die Lehrpersonen

offenbar, die Schüler:innen darauf vorzubereiten, gute Schweizer Bürger:innen mit dem nötigen Rüstzeug für ein friedvolles Miteinander zu sein. Eine Lehrperson drückt die Ziele ihres ECR-Unterrichts in folgenden Worten aus:

Ja, absolut, weil es eben in der Welt, in der wir heute leben, eine Vielzahl von Religionen gibt, die uns aufgrund der verschiedenen Menschen, die jetzt in der Schweiz wohnen, nahe sind. Ich will damit sagen, vor 50 Jahren gab es diese Vielfalt im Vergleich zu heute nicht, und das Wissen darüber nimmt dann auch ... Es heisst ja oft, was man nicht kennt, davor hat man Angst. Zu wissen, zu verstehen und zu erfahren, wie die Dinge in dieser Religion ablaufen – ich finde, das hilft, diese Angst zu nehmen und einfach zu sagen, sie glauben eben nicht an dasselbe wie wir. Das ist keine Krankheit, das ist nicht schlimm, das heisst nur, dass sie von woanders kommen, eine andere Kultur haben, das ist alles. Ich glaube aber, dass das fundamental ist, gerade heute, in den Medien wird enorm viel davon gesprochen. [...] Sie hören oft den Begriff Muslim, der manchmal schnell mit üblen Dingen in Verbindung gebracht werden kann, wenn sie eben keine klaren Erklärungen dazu bekommen haben, was es bedeutet, Muslim zu sein. Durch Unterrichtsfächer wie dieses können wir eben ansatzweise etwas aufbauen, damit ihre religiöse Kultur Schritt für Schritt wächst und sie überhaupt keine Angst davor haben.

Indem die Lehrerin sagt, «sie hören oft den Begriff Muslim» und der ECR-Unterricht diene dazu, Angst zu entschärfen (Angst vor dem Islam und allgemein vor Fremden), bezieht sie sich implizit auf die nicht muslimischen, schweizerischen Schüler:innen der Klasse, was darauf hindeutet, dass sie nur diese anspricht, obwohl sie ihre Klasse als «gemischt» mit einer muslimischen Mehrheit beschreibt.

7 Religiöse Glaube als «anthropologische Konstante»

Vier Lehrpersonen meinen, zu einer quantitativen religiösen Pluralität – einer Vielfalt von Religionen als Einheiten – komme eine individuelle Dimension hinzu, die sich durch die verschiedenen Religionen zieht: An etwas zu glauben, sei dem Menschen eigen, eine anthropologische Konstante, wie eine Lehrerin es ausdrückt, als sie die Ziele des ECR-Unterrichts anspricht:

Zu wissen, dass wir nicht allein sind, dass nur, weil wir an – also wir, da verallgemeinere ich, aber – weil wir an diesen oder jenen Gott glauben, nicht unbedingt die ganze Welt daran glaubt, und zu sehen, warum sie [die Schüler:innen], nein, an was sie glauben. Und sich dann ein bisschen bewusst zu machen, dass wir nicht allein sind. [...] Weil, ich denke vor allem, in der Welt, in der wir leben, ist das wichtig. Weil es jetzt nicht mehr heisst, 'man wohnt in dem und dem Land und hat daher die und die Religion'. Heute gibt es eine Art Gemisch von Religionen, in allen ... praktisch überall, deswegen sage ich mir, für sie ist es wichtig, zu wissen, dass sie nicht mehr recht haben als andere, dass andere nicht mehr recht haben als wir. Also, dass jeder irgendwann einmal das Bedürfnis gehabt hat, an etwas zu glauben, und irgendwie so ist es dann zustande gekommen.

Diese Lehrpersonen neigen dazu, zu bedauern, dass die in der schweizerischen Landschaft schwindende religiöse Praxis zunehmend mit Unwissen über religiöse Zusammenhänge einhergeht, hauptsächlich in Bezug auf katholische oder protestantische Schüler:innen: «Ich weiss, dass es Eltern gibt, die beispielsweise der katholischen Religion angehören, aber überhaupt nicht praktizieren oder ihren Kindern keinerlei Werte vermitteln», erklärt die oben zitierte Lehrerin. Diese Vorstellung von Religion als Wertesystem und Quelle von Moral entstand Ende des 19. Jahrhunderts im Rahmen einer Ethisierung des Christentums (Stolz, 1988). Die Lehrpersonen stellen sich Religion als etwas vor, das Werte vermittelt, die prosozial sind und das Miteinander fördern (vgl. dazu Bleisch & Bietenhard, 2018). Mit einem solchen Diskurs werden nicht gläubige, «religionslose» oder atheistische Menschen als Ausnahme markiert.

7.1 Förderung des existenziellen Seins der Schüler:innen

Im Einklang mit der Vorstellung, Religiosität sei dem Menschen inhärent, streben diese Lehrpersonen nicht nur Bildungsziele an, sondern auch die Entwicklung des Seins der Schüler:innen. Bei einer Walliser Lehrerin, die auch katholischen Religionsunterricht erteilt, transformiert sich dieses Ziel in die Bemühung, die Identität der einzelnen Schüler:innen ihrer mehrheitlich muslimischen Klasse zu stärken:

Schon allein deswegen, weil ich denke, dass [der Unterricht] Informationen gibt über unser, darüber, wo wir letztendlich herkommen, wo unsere Wurzeln sind, warum wir letztendlich so sind, wie wir heute sind. Überhaupt: Wenn wir nicht wissen, woher wir kommen, wäre es auch schwierig, zu wissen, wohin wir gehen. Und unsere Wurzeln zu kennen, hilft uns auch, denke ich, einen ... Das gibt unserem Leben einen Sinn, auch eine Stabilität in dem, was wir sind. So verliert man sich auch später nicht in Extremismus oder Sekten oder so etwas, weil man ja schon so eine Art Basiskultur hat. Und was

zum Beispiel Nationalismus angeht, zu wissen, wer man ist – da fühlt man sich auch weniger von anderen angegriffen, wenn man weiss, wer man ist. Wenn man in der eigenen Identität gestärkt ist.

Die Werte werden in den biblischen Berichten gefunden, die im Hinblick auf ihren Einfluss auf das eigene Leben beleuchtet werden.

7.2 Normierung der Schüler:innen zu einer moderaten Religiosität

Das obige Zitat zeigt auch, dass diese Lehrpersonen eine Tendenz aufweisen, religiöse Diversität als Abstufung im Bekenntnis zu einem Glauben darzustellen, und zwar durch die Gegenüberstellung von «supergläubig» und «nicht gläubig», «extremistisch» und «nicht extremistisch». Sie bedauern einen säkularen Diskurs zum Thema Religion an der Schule und scheinen sich eher Sorgen zu machen über Schüler:innen, die einen exklusiven Glauben ausdrücken. Diesen fassen sie in Begriffe wie «fundamentalistisch», «einengend», «extremistisch» – verschiedene Ausdrücke werden verwendet, die auf Andere verweisen, deren Kennzeichen weniger ihre Religionszugehörigkeit ist als die Bedeutung, die sie selbst ihrer Religion beimessen:

Lehrperson: In der Parallelklasse ist allerdings ein Mädchen, das ... Also, sie ist protestantisch geprägt, aber sehr ... Die, die gegen Magie sind.

Forscher:in: Lutherisch, oder?

Lehrperson: Gegen alles, was zu wissenschaftlich ist, also, das ist sehr einengend, kann man sagen. Und sie kommt sehr schlecht damit klar. Ein Beispiel: Wir haben uns entschieden, *Harry Potter* zu behandeln, um die Klasse rund um das Thema ein bisschen zu vereinen [...]. Wir haben vorgeschlagen, den Film zum ersten [Buch] anzusehen, das wir gerade lesen. Wir haben die Erlaubnis der Eltern eingeholt, es sind ja 10-Jährige, und da hat sie beschlossen – nicht die Eltern, das Mädchen –, den Film nicht anzusehen, weil es zu hart für sie war. [...] Sie hat ein bisschen geweint, aber es war dennoch ihre Entscheidung. Die Eltern hätten sie nicht daran gehindert, denn sie waren mit dem Projekt einverstanden, also ...

Diese Vorstellung von religiöser Differenz gerät oft mit dem Klassenmanagement in Konflikt. Die Lehrpersonen sehen es hier als ihre Rolle an, eine Erziehung zur Toleranz zu beginnen, bei der es wichtig ist, allen vertretenen Glaubensformen Rechnung zu tragen und gleichzeitig darauf zu achten, dass daraus keine Diskriminierung oder Exklusion der jeweiligen Schüler:innen erwächst. Diese vier Lehrpersonen sehen den Umgang mit den als «exzessiv» identifizierten Schüler:innen als Herausforderung an, weil sie in ihren Augen das Klima der Toleranz in der Klasse gefährden. So erzählt die weiter oben erwähnte Walliser Lehrerin:

Lehrerin: Ich erinnere mich an ein Erlebnis aus meinem Praktikum. Ich war in einem Kindergarten, und im religionskundlichen Unterricht (*cours d'éthique et culture religieuse*) auf dem Programm hatten wir [das Lehrbuch] *Aux origines du monde* und den Beginn der Welt, wie die Welt entstanden ist. Und ich hatte zwei Schüler, die dann ein bisschen anfangen, sich zu streiten, aber einer sagte: 'Ja, Gott hat die Welt erschaffen, und es gibt sowieso nur Gott und nichts anderes'. Und dieses Kind gehörte zur Ecône⁶-Religion.

Forscher:in: Ah, Ecône.

Lehrerin: Ja, fundamentalistisch sagt man? Ja, fundamentalistisch, er war aus Ecône, und bei dem anderen Jungen weiss ich es nicht, ich glaube, er war katholisch, da bin ich mir aber nicht sicher. Der sagte aber: 'Nein, das ist Wissenschaft, es gab einen Urknall'. Sie haben sich richtig gestritten, waren ganz und gar nicht einverstanden, und das hat sich mir eingeprägt, ich hab mir gesagt: 'So ist das also, ein Kind, das eine Kultur hat, die religiös geprägt und sehr stark ist sowie bereits sehr präsent ist, und auf der anderen Seite Eltern, die nicht unbedingt praktizierend sind und daher die Dinge anders erklärt haben'. Da war ich auf einmal in Konfrontation mit ihnen und meinte: 'Aber eigentlich habt ihr beide ein bisschen recht'. Das konnten sie nicht verstehen. Sie waren ja noch klein, aber so ist das.

Was Bleisch und Bietenhard (2018) in ihren Analysen der im Kanton Bern geführten Interviews erwähnen, gilt auch hier: Die Vorstellung von Religion als prosozialem Wert ist eng verbunden mit dem Nichtverständnis der Äusserungen oder Verhaltensweisen der Schüler:innen (oder ihrer Eltern), die sich von ihren Mitschüler:innen abgrenzen. So berichtet die Walliser Lehrerin von ihrer grössten Herausforderung: «Der kleine Muslim, der, wenn von Jesus die Rede ist, auf Arabisch betet. Weil er nicht von Jesus sprechen hören darf, zum Beispiel.»

⁶ Die Lehrerin bezieht sich auf die Priesterbruderschaft St. Pius X., die in der Walliser Gemeinde Ecône ein Priesterseminar unterhält.

8 Religiöse Diversität als Teil von «Kultur»

Sechs Lehrpersonen konzeptualisieren religiöse Diversität auf verschiedenen Ebenen: Zur quantitativen Pluralität gesellt sich eine qualitative (Baumann & Behloul, 2005), das heisst: eine Vielfalt sowohl innerhalb von religiösen Traditionen als auch individuellen Realitäten. Diese qualitative Pluralität wird von einem Lehrer beispielsweise mit einem komplexen Bezug zwischen Religion und Kultur ausgedrückt:

Lehrer: Wie ich gesagt habe, dass Religion wirklich in Verbindung mit der Kultur steht, dass man eine Religion tötet und damit auch einen Teil der Kultur ...

Forscher:in: Findest du denn, dass es dieselbe Religion ist, oder gibt es da eben Eigenheiten?

Lehrer: Nein, da gibt es Eigenheiten, das ist so wie in vielen Religionen, wenn sie in ein Land kommt, wenn sie überleben will, dann muss sie sich doch an das Land anpassen. Das sieht man, wir sprechen vom Christentum, man sieht es auch im Islam, es gibt mehrere Islame. Der afrikanische Islam ist nicht derselbe [...] wie der Islam in Saudi-Arabien – das ist anders. Christentum in Afrika ist nicht dasselbe wie beispielsweise das Christentum in Syrien ist auch ein anderes Christentum.

Vielfalt existiert für diese Lehrpersonen nicht nur, wenn sich Menschen verschiedener Herkunft und mit unterschiedlicher religiöser Praxis in einem Gebiet befinden, also unzertrennlich verbunden sind mit dem Phänomen der Migration, sondern ist schon von Natur aus mehrschichtig und ein Merkmal der Menschheit im weitesten Sinne. Der hegemoniale Diskurs über Diversität – eine Differenzierung zwischen dem «Wir» und den «Anderen» und ein Diskurs, dem zufolge Menschen einer Religion mit klarem Gebietsbezug angehören – ist bei diesen Lehrpersonen nicht zu finden bzw. ihm wird widersprochen.

Einige Lehrpersonen sind zudem der Ansicht, atheistische Menschen seien von religiösen Traditionen beeinflusst, die ihrerseits mit der Kultur verflochten sind, in der diese Menschen aufwachsen:

Die, die atheistisch sind, werden sowieso beeinflusst, insofern, durch – allein schon die Ehe. Stellen wir uns mal einen Atheisten vor, der sagt: 'Ich glaube daran, treu zu sein und nur eine Partnerin zu haben'. Da sind wir wirklich in einer jüdisch-christlichen Anschauung, weil, wenn man sich andere Anschauungen ansieht, andere Religionen, kann man polygam sein. Das ist durchaus erlaubt.

Hinter dieser Vorstellung sehen wir die Idee einer weltweiten Wechselbeziehung zwischen Kulturen/Gesellschaften/Religionen und einen universalistischen Ansatz – zwei Dinge, die im Diskurs der übrigen Lehrpersonen nicht zu finden sind.

Während sich die in Kapitel 6 und 7 beschriebenen Lehrpersonen in einem «Wir» verorten, das keine Fragen zur eigenen Umgebung aufwirft, verorten sich manche Lehrpersonen im Anderen oder befinden sich in einer Situation, in der sie im Anderen verortet werden, wie aus diesem Auszug ersichtlich ist:

Also, ich war da mal in einer Situation, wo, ja, die Eltern haben es mir nicht direkt gesagt, aber es stimmt schon, später waren wir im Skilager, und nach einer Weile, als die Kinder im Bett waren, setzte ich mich zu den Eltern, und nach einem kleinen Drink erlaubte ich mir, ein paar Väter zu fragen – ich machte nämlich eine Langzeitvertretung in einem kleinen Dorf –, und ein Vater sagte mir: 'Ja, stimmt, ich bin ehrlich, ich sag es dir, wir trafen uns im Wirtshaus und fragten uns ... Schon dein Nachname, den konnten wir nicht aussprechen'. Ich meinte dann: '[Nachname] ist doch gar nicht schwer'. Es stimmt schon, sie hatten da auch Angst, weil: 'Meine Güte, das ist ein Muslim, was bringt der nur unseren Kindern bei?'. Dann meinte er zu mir: 'Am dritten, vierten Tag, als mein Kind jeden Tag nach Hause kam und es kaum abwarten konnte, wieder in die Schule zu gehen, da hab ich gesagt: 'Hoppla, warte mal ...'. Im Übrigen kam er später zu mir und ich meinte: 'Ha, jetzt verstehe ich auch, warum du nach dem ersten Freitag in der ersten Woche zu mir gekommen bist'. Und er sagte: 'Ja, ich verstand das nicht, ich sah, dass mein Sohn sich auf die Schule freute und noch schneller wach wurde als ich, weil er frühstücken und schnell vor der Schule noch Deutsch üben wollte'. Danach sagte er noch: 'Wir lagen echt total daneben, und jetzt wollen wir nur noch, dass du hier bei uns bleibst'. (lacht) Aber es stimmt schon, trotzdem ist es am Anfang ein bisschen verletzend, weil, ich sehe das nämlich so, dass nicht der Nachname, nicht die Religion einen Menschen ausmacht.

Wie dieser Auszug beispielhaft verdeutlicht, lehnen Lehrpersonen, die sich (selbst) im Anderen verorten, den hegemonialen Diskurs ab, ohne ihm allerdings entgehen zu können. Neben einem «Migrationshintergrund» (bei vier Lehrpersonen sind ein oder beide Elternteile in die Schweiz eingewandert), der die eigene Biografie beeinflusst, können auch Reisen dazu beitragen, dass jemand das eigene «Ich» im «Anderen» verortet:

Weil ich viel gereist bin und immer noch reise, bin ich eben durch meine Reisen zu anderen religiösen Kenntnissen, anderen Werten, anderen Praktiken gekommen. Und ich merke, dass mich das letztendlich in meinem Leben enorm bereichert und komplett dezentralisiert hat. Ich fühle mich auch nicht im Einklang mit unserer Gesellschaft, weil ... ich merke, dass meine Werte viel, wie soll ich sagen, viel weiter, viel breiter sind. Ich kann einfach nicht dieselben Werte haben, nein. Ich kann einfach nicht dieselben Werte haben wie der brave, angepasste Schweizer. Nein, das kann ich nicht, wirklich nicht.

Lehrpersonen mit solchen oder ähnlichen Vorstellungen legen die Betonung auf eine Diversität, die nicht nur mit verschiedenen Kulturen oder Ländern verbunden ist, sondern auch mit einer individuellen Ebene und dem täglichen Leben. Die meisten von ihnen verweisen auf eine Pluralität innerhalb der Religionen, auf verschiedene Strömungen innerhalb des Islam beispielsweise. In erster Linie sind es diese Lehrpersonen, die, wie in Kapitel 5 beschrieben, in ihren Aussagen Diversität mit Normalität gleichsetzen.

Lehrpersonen mit einer solchen Vorstellung verwenden die Lehrmittel eher mit fachlicher Begründung, beispielsweise indem sie das Unterrichtsmaterial fundiert beurteilen:

Ich denke da an ein bestimmtes Buch, das ich gefunden habe und das besonders offen ist für die Welt und die Religionen – es heisst, glaube ich, *L'origine du monde*. Das fand ich superinteressant, weil da wirklich mehrere Religionen in der Welt angesprochen wurden. Da ging es wirklich rund um die ganze Welt. Aber wenn man sich das Buch ansieht, das [Abraham] heisst, da denke ich, damit wird bezweckt, monotheistische Religionen anzusprechen. [...] Ich hab die Idee verstanden, also dass es darum ging, Ähnlichkeiten zwischen Christentum, Judentum und Islam zu finden. Das ist wirklich das Ziel dieses Buchs, wenn ich die Grundlagen und die Idee richtig verstanden habe. Aber dann verhartet man wirklich in dieser Idee, dass Religion monotheistisch ist und nicht mehrere [Gottheiten] umfassen kann – der Lehrer, der sich für dieses Buch entscheidet, bleibt dann in einer monotheistischen Anschauung von Religion, und das finde ich schade. [...] Dort, wo ich ein Fragezeichen setze, das ist wirklich das über Abraham, das meiner Meinung nach wirklich zu monotheistisch ausgerichtet ist. Und [es ist] schade, dass für 7H–8H [5./6.] Klassen nicht mehr Öffnung eingeplant wird. Also, davon würde ich jedenfalls Lehrern abraten, wenn sie Religionskunde (*cultures religieuses*) unterrichten wollen.

Die Lehrperson zeigt hier elementare Kenntnisse der Erstellung von Lehrbüchern und gibt ein persönliches Urteil darüber ab. Diese Vorstellung geht damit einher, dass man sich mehr Freiheiten gegenüber den Vorgaben herausnimmt.

9 Fazit

Unsere Analysen ermöglichten eine präzisere Beschreibung verschiedener Positionierungen in Bezug auf Vielfalt im Klassenzimmer sowie unterschiedlicher Vorstellungen von religiöser Vielfalt bei Lehrpersonen.

Wir konnten drei Positionierungen in Bezug auf religiöse Diversität im Klassenzimmer identifizieren und damit die von Eberhardt (2020) im Rahmen ihrer Analyse der Kinder- und Jugendliteratur aktualisierten Kategorien in ihrer Sinnhaftigkeit bestätigen: (1) religiöse Diversität als Herausforderung, die es zu behandeln bzw. zu erklären gilt, (2) als Bereicherung für die Schüler:innen oder für sich selbst und (3) als Normalzustand. Diese Positionierungen entsprechen der Wahrnehmung von Vielfalt, die Lehrpersonen in direktem Bezug zum Kontext und zu ihrer Berufspraxis haben. Mit anderen Worten: Wir haben aus unseren Daten die allgemeine Einstellung herausgearbeitet, welche die befragten Lehrpersonen in Bezug auf (in ihren Klassen vorhandene oder nicht vorhandene) Diversität haben, und zwar unabhängig davon, wie sie selbst Diversität im Einzelnen definieren und wie stark diversifiziert ihre jeweiligen Klassen tatsächlich sind.

Auf der Grundlage der gewonnenen Daten konnten wir auch bestimmen und analysieren, welche Vorstellungen von religiöser Diversität Lehrpersonen allgemein haben, wie sie diese definieren, was Vielfalt ausmacht und was sie für sie darstellt, ohne den Diversitätsbegriff auf den beruflichen Kontext zu beschränken.

(1) Die erste Vorstellung von religiöser Diversität, die bei knapp zwei Dritteln der Lehrpersonen aus den Interviews rekonstruiert werden konnte, besteht darin, Religionen als klar abgegrenzte, unterschiedliche Einheiten (Christentum, Judentum, Islam usw.) wahrzunehmen, die das Leben der Menschen, die ihnen angehören, wesentlich prägen. Religiöse Diversität geht in dieser Vorstellung vielfach mit einem geografischen Bezug einher, was wiederum dazu führt, dass Menschen zusätzlich kulturell-national identifiziert werden. Die Schweiz wird als christliches, säkularisiertes Land und nichtchristliche Schüler:innen werden als Fremde wahrgenommen. Im Rahmen dieser *Othering*-Praxis stellen sieben Lehrpersonen insbesondere muslimische Schüler:innen und den Islam als das «Andere» heraus. Ein Teil der Lehrpersonen, die diese Vorstellung von Religionen als getrennte Einheiten haben und vermitteln, erklären

zudem, sie würden sich bemühen, mit kulturellen Übersetzungsstrategien eine inklusive Klasse zu schaffen. Dabei richten sie sich entweder an den Teil der Klasse, der als «von hier» identifiziert wurde, um den entsprechenden Schüler:innen die Diversität nahezubringen, oder an den, der als «von anderswo kommend» identifiziert wurde, um diesen Kindern Bräuche oder das lokale religiöse Erbe verständlich zu machen. Analog zu den Beobachtungen der Forschenden des REDCo-Projekts zeigten diese Lehrpersonen zudem eine Tendenz, Unterschiede zwischen Schüler:innen mit einer Strategie der *color-blindness* (Rissanen, 2020) zu minimieren, um ein Klima der Toleranz und Inklusion zu fördern. Besonders ausgeprägt ist diese Tendenz bei Lehrpersonen, die sich Religion als getrennte Einheiten vorstellen, sowie bei denjenigen Lehrpersonen, die (2) Religion als anthropologische Konstante konzeptualisieren. In der Vorstellung, die diese Lehrpersonen von religiöser Diversität haben, bezieht sich die Gegenüberstellung nicht so sehr auf die «hiesige Religion» und «fremde Religionen», sondern eher auf Familien mit moderater religiöser Praxis und solche, die aus der Norm fallen, wie beispielsweise durch militanten Atheismus, religiösen Eifer oder die Zugehörigkeit zu einer christlichen Minderheitengruppe. Religiöse Vielfalt betrifft hier vor allem den Grad des religiösen Engagements, und die Lehrpersonen beschreiben ihre Arbeit gerne als Erziehung zur Toleranz und zum gegenseitigen Zuhören. (3) Eine dritte Vorstellung, die bei sechs Lehrpersonen zum Tragen kommt, ist die in die «Kultur» integrierte Diversität: Die meisten dieser Lehrpersonen stellen sich selbst als «Andere» dar oder wurden als «Andere» positioniert, beispielsweise durch Eltern von Schüler:innen. Ihre Vorstellung von religiöser Diversität umfasst verschiedene Variationsaspekte innerhalb einer Religion (individuell, kulturell in ein und derselben Religion, zeitlich, Hybridität, kulturelle Mischungen usw.); sie setzen sie nachdrücklich mit dem Begriff «Kultur» in Verbindung, allerdings ohne den geografischen Bezug, der in der ersten Vorstellung zu finden ist.

Die Vorstellungen von Vielfalt als «anthropologischer Konstante» und «Teil der Kultur» kommen Vorstellungen nahe, die von Liljestrand (2015) aufgezeigt wurden und scheinen seine Ergebnisse zu bestätigen, wonach Lehrpersonen an ein und derselben Schule unterschiedliche Vorstellungen haben können und im Unterricht verschiedene Strategien und Umsetzungsmöglichkeiten wählen. Im Übrigen zeigt dies, dass die Vorstellungen unabhängig von der Stufe, in der unterrichtet wird, Auswirkungen haben; Liljestrands Untersuchung bezog sich nämlich auf die Sekundarstufe. Unsere Ergebnisse weichen daher von denjenigen der REDCo-Studie ab, die lediglich den Einfluss des nationalen und lokalen schulischen Kontexts auf die Wahrnehmung religiöser Diversität und die Unterrichtspraxis betonen. Eine Tendenz konnten wir jedoch an mehreren Schulen feststellen: In Klassen und/oder an Schulen, die keine oder nur wenig Diversität aufweisen, wird der ECR-Unterricht nicht als relevant oder besonders wichtig angesehen. Wir beobachten zwar eine Tendenz hinsichtlich der Beziehung zwischen dem (lokalen, regionalen oder kantonalen) Kontext und der Art und Weise, wie der ECR-Unterricht angegangen wird, beispielsweise in Verbindung mit den je nach Region vorherrschenden Religionszugehörigkeiten, aber unsere Daten bieten keine ausreichende Grundlage, um hier eine präzise Analyse vorzunehmen.

Durch die Unterscheidung zwischen Positionierungen in Bezug auf die in einer Klasse vorhandene (oder nicht vorhandene) Diversität und Vorstellungen von religiöser Vielfalt im Allgemeinen trägt unsere Forschung interessante Differenzierungen bei, was das Verhältnis von Lehrpersonen zum Begriff Diversität und zur dahinterliegenden «Realität» betrifft. Es konnten jedoch keine eindeutigen Korrelationen zwischen der Vorstellung der Lehrpersonen und ihrer Positionierung festgestellt werden. Obwohl sich eine Tendenz beobachten lässt, die eigene Vorstellung von Diversität im Allgemeinen in die Beschreibung von Vielfalt in der Klasse einfließen zu lassen, ist es zu diesem Zeitpunkt nicht möglich, direkte Zusammenhänge festzustellen. Das liegt unter anderem daran, dass einige Lehrpersonen sich in mehr als einer Vorstellung und mehr als einer Positionierung wiederfinden. Wir konnten jedoch bestimmen, dass für Lehrpersonen, die den Vorstellungen 2 und 3 entsprechen, also «religiöser Glaube als anthropologische Konstante» (vgl. Abschnitt 7) und «religiöse Vielfalt als Teil der Kultur» (vgl. Abschnitt 8), Diversität nicht als Herausforderung dargestellt wird und auch nicht etwas Gegebenes ist, das notwendigerweise behandelt werden muss (vgl. Abschnitt 5.3). Deshalb wäre es interessant, mithilfe von Fallstudien eine differenzierte Analyse der Daten vorzunehmen, um mögliche Zusammenhänge zwischen Positionierung(en) und Vorstellung(en) bei den befragten Lehrpersonen zu eruieren. Dies auch gerade angesichts der Tatsache, dass biografische Faktoren bedeutsam sind (Bleisch & Bietenhard, 2018). Für weiterführende Analysen wäre es wichtig, Positionierungen, Vorstellungen und erklärte Unterrichtsstrategien mit der effektiven Unterrichtspraxis in Beziehung zu setzen. Die im Rahmen unserer Forschung aufgezeichneten Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen liefern uns potenziell wertvolle Informationen. Näher analysiert werden sollte auch, wie sich die Vorschriften und die obligatorischen Lehrbücher auf diese Interaktionen auswirken und inwiefern das Alter der Schüler:innen einen Einfluss auf die von den Lehrpersonen erwähnten Problematiken und Strategien hat. Zudem sollte der Korrelation zwischen den Vorstellungen, didaktischen Entscheidungen und Biografien der Lehrpersonen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, um die ersten Ergebnisse bestätigen zu können, die im Rahmen dieses Beitrags nur angerissen werden konnten.

Gunther Dietz (2013) erklärt, die «religiöse Frage» werde oft von vornherein in Schulen problematisiert, also auch, wenn es keine wirklichen, empirisch beobachtbaren Probleme im Zusammenhang mit der Religionszugehörigkeit der Schüler:innen und der zunehmenden Diversität im Klassenzimmer gibt. «Religion» ist in dieser Vorstellung

potenziell ein Problem für soziale Beziehungen sowie für den Schul- und Unterrichtsalltag. Wir können deshalb die häufig vorgefundene Aussage von Lehrpersonen, die Bedeutung des ECR-Unterrichts liege in der Förderung von Toleranz und der Reduktion von Konflikten als Präventionsstrategie begreifen.

Wie die Lehrpersonen den ECR-Unterricht handhaben und sich die damit verbundenen Zielsetzungen vorstellen, gibt zudem Aufschluss darüber, wie sie sich die Schweizer Gesellschaft vorstellen. Denn egal, ob es sich um Lehrpersonen handelt, die darin einen Weg sehen, dem Verlust an (christlicher) Religion in der Schweiz etwas entgegenzusetzen, oder um solche, die den ECR-Unterricht als eine Chance betrachten, die Schüler:innen zu dezentrierendem Lernen anzuregen – sie alle zeichnen mit ihrem ECR-Unterricht ihre eigene Schweiz oder jedenfalls die Entwicklung der Schweiz, die sie gerne sehen würden. Diese Bemerkungen bleiben allerdings Hypothesen und erfordern vertiefte Analysen und Beobachtungen.

In diesem Beitrag werden auch einige Punkte angesprochen, die für die Ausbildung wichtig sind: Bestätigt wird die Notwendigkeit, bei den Studierenden das Bewusstsein für ihre eigenen Vorstellungen von religiöser Diversität zu schärfen, weil diese sich darauf auswirken, wie Lehrpersonen sich an ihre Schüler:innen richten, und ob sie bestimmte Situationen als (unangenehme) Herausforderungen oder als Lernchancen wahrnehmen. Eine Begleitung, die auf die Herausforderungen ausgerichtet ist, die von Lehrpersonen gemäss der Vorstellung «Religionen als getrennte Einheiten» wahrgenommen werden, würde zum Beispiel die Möglichkeit bieten, den Fokus auf die zugrunde liegenden Vorstellungen zu legen, um Lehrpersonen für Verzerrungen, potenzielle Konsequenzen eigener Vorstellungen und die entsprechenden Effekte auf Schüler:innen zu sensibilisieren. Damit könnte das Reflektieren und Hinterfragen der eigenen Überzeugungen und des eigenen kulturellen, religiösen und ethischen Bezugsrahmens gefördert werden. Darüber hinaus sollten diejenigen, die betroffen sind, stärker begleitet werden (z. B. mit Lehrveranstaltungen rund um sensible Fragen, wie sie bereits an manchen Bildungsstätten angeboten werden). Die grösste Schwierigkeit bleibt die für diesen Unterricht eingerechnete Zeit in der Ausbildung, insbesondere für Generalist:innen in der Primarstufenausbildung. Es wäre wohl sinnvoll, Weiterbildungen – auch fakultative – zu diesem Thema als Ergänzung zur Grundausbildung anzubieten. Wie schon von Rissanen (2020) angeregt, sollte dabei eine Verknüpfung mit interkulturellem Unterricht und antirassistischer Pädagogik hergestellt und verdeutlicht werden.



Über die Autorinnen

Dr. phil. **Petra Bleisch** ist diplomierte Lehrerin für die Primarstufe und promovierte Religionswissenschaftlerin. Seit 2012 ist sie Professorin für Didaktik der Ethik und der Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, wo sie die Forschungseinheit «Schulwissen – Ecole comme Culture» leitet. petra.bleisch@edufr.ch

Dr. phil. **Séverine Desponds** promovierte in Religionsgeschichte, besitzt ein Lehrdiplom und ist Lehrbeauftragte für Didaktik und Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt. severine.desponds-meylan@hepl.ch

Melissa Girardet hat einen Master in Geistes- und Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Anthropologie an der Universität Neuenburg erworben. Als dieser Beitrag verfasst wurde, arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungseinheit «Didaktik der Ethik und der Religionskunde» an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. melissa.girardet@edufr.ch

Literatur

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

- Attia, I. (2009). *Die «westliche Kultur» und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Transcript.
- Avest, I., Bakker, C. & van der Want, A. (2009). Epilogue Research on Teaching in the Context of Diversity – a Nomadic Journey. In A. van der Want, C. Bakker, I. Avest & J. Everington (Hrsg.), *Teachers responding to religious diversity in Europe. Researching biography and pedagogy* (S. 127-131). Waxmann.
- Bardon, A., Birnbaum, M., Lee, L. & Stoeckl, K. (2015). Pluralism and Plurality. In A. Bardon, M. Birnbaum, L. Lee & K. Stoeckl (Hrsg.), *Religious Pluralism. A Resource Book* (S. 1-9). European University Institute.
- Barthey-Delpy, N. (2008). Histoire des idées et formation des enseignants : conceptions de l'enseignement du fait religieux chez les enseignants d'histoire. In J.-L. Wolfs (Hrsg.), *Sciences et croyances en éducation. Education comparée, 1* (S. 219-238). AFEC
- Baumann, M. & Behloul, S. M. (2005). Einleitung. Zur Aktualität von Religion und religiösem Pluralismus. In M. Baumann & S. M. Behloul (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven* (S. 7-17). Transcript.
- Behloul, S. M. (2010). Religion und Religionszugehörigkeit im Spannungsfeld von normativer Exklusion und zivilgesellschaftlichem Bekenntnis. Islam und Muslime als öffentliches Thema in der Schweiz. In B. Allenbach & M. Sökefeld (Hrsg.), *Muslime in der Schweiz* (S. 43-65). Seismo.
- Bietenhard, S., Helbling, D. & Schmid, K. (2015). Einleitung. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 10-15). Hep.
- Bleisch, P. (2017). Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. In Ph. Büttger, A. Roggenkamp & T. Schlag (Hrsg.), *Religion und Philosophie. Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (S. 179-197). Evangelische Verlagsanstalt.
- Bleisch, P. & Bietenhard, S. (2018). Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 6, 28-50.
- Brandt, P.-Y. (2018). Le développement religieux de l'enfant et de l'adolescent à la lumière des travaux récents. In J. Cottin & H. Derroite (Hrsg.), *Nouvelles avancées en psychologie et pédagogie de la religion* (S. 17-38). Lumen Vitae.
- Buchardt, M. (2014). *Pedagogized Muslimness. Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*. Waxmann.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Formation générale (FG) – Vivre ensemble et exercice de la démocratie*. <https://www.plandetudes.ch/web/guest/vivre-ensemble-et-exercice-de-la-democratie>
- Dietz, G. (2013). *A doubly reflexive ethnographic methodology for the study of religious diversity in education*. *British Journal of Religious Education*, 35(1), 20-35. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.614752>
- Duclos, A.-M. (2017). Les niveaux d'utilisation du programme « Ethique et culture religieuse » par les enseignants du primaire. *Initio*, 6(1), 175-195.
- Duclos, A.-M. & Poelhuber, B. (2017). Les perceptions d'enseignants du primaire et le programme « Ethique et cultures religieuses » : une analyse qualitative. *Ethique en éducation et en formation*, 4, 42-60.
- Eberhardt, V. (2020). Religiöse Repräsentation in Medien für Kinder. Pluralismus als Normalität, Notwendigkeit und Bereicherung. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 9-28.
- Estivalèzes, M. (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. PUF.

- Ettinger, P. & Imhof, K. (2011). Ethnisierung des Politischen und Problematisierung religiöser Differenz. Schlussbericht. NFP 58 «*Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft*». Zürich. http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Ettinger_Imhof.pdf
- Everington, J., Avest, I., Bakker, C. & van der Want, A. (2011). European religious education teachers' perceptions of and responses to classroom diversity and their relationship to personal and professional biographies. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 241-256. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.546669>
- Frank, K. & Jödicke, A. (2009). L'Ecole publique et la nouvelle diversité religieuse. Thématiques, problèmes, évolutions. In M. Baumann & J. Stolz (Hrsg.), *La nouvelle Suisse religieuse. Risques et chances de sa diversité* (S. 287-297). Labor et Fides.
- Freire, K. & Freymond, Ch. (Hrsg.) (2016). *Portrait de la Suisse : résultats tirés des recensements de la population 2010-2014*. Office fédéral de la statistique.
- Gasser, N. (2019). «Frau Ibrahim, was sagt der Islam dazu?». Die Differenzkategorie «Muslimin» als soziale Deutungspraxis im pädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 7, 7-17.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998 [1965]). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gravel, S. (2016). *Impartialité, objectivité et neutralité ? : étude de pratiques enseignantes en Éthique et culture religieuse au Québec*. (Dissertation). Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Hess, A.-C. & Brumeaud, Q. (2020). Finalités et pratiques de l'enseignement de l'Éthique et cultures religieuses (ECR) dans le canton de Fribourg, quelles adéquations ? *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, 8, 29-50.
- Jödicke, A. (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. In D. Helbling, U. Kropa, M. Jakobs & S. Leimgruber (Hrsg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 16-29). TVZ.
- Kerrutt, A. & Müller, Ch. (2009). Interreligious Learning and Students' Personal Development German Teachers in Hamburg and Religious Diversity. In A. van der Want, C. Bakker, I. ter Avest & J. Everington (Hrsg.), *Teachers responding to religious diversity in Europe. Researching biography and pedagogy* (S. 69-80). Waxmann.
- Kilani, M. (2005). Il faut déconfessionnaliser la laïcité. Le religieux imprègne encore les imaginaires. *Journal des Anthropologues*, 100-101, 95-110.
- Kippenberg, H. G., von Stuckrad, K. (2003). *Einführung in die Religionswissenschaft. Gegenstände und Begriffe*. C.H. Beck.
- Kittlmann Flensner, K. (2017). *Discourses of Religion and Secularism in Religious Education Classrooms*. Springer.
- Lamine, A.-S. (2013). Singular Pluralities. A Critical Review of Religious Pluralism. *Religion and Society*, 4 (1), 150-155. <https://doi.org/10.3167/arrs.2013.040109>
- Liljestrand, J. (2015). Religions constructed as similar or different by teachers of religious education from a citizenship education perspective. *British Journal of Religious Education*, 37(3), 240-255. <https://doi.org/10.1080/01416200.2014.944094>
- Lindner, D. & Lehmann, K. (2019). «... wir fingen an, über Religion zu reden». Impulse zur Diskussion um Schule unter postsäkularen Bedingungen. In M. Oberlechner, F. Gmainer-Pranzl & A. Koch (Hrsg.), *Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft* (S. 135-148). Nomos.
- Lingen-Ali, U. & Mecheril, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 17-24. <https://doi.org/10.25364/10.24:2016.2.3>

- Lund Johannessen, Ø. (2009). 'Sameness' as Norm and Challenge – Norwegian Teachers and Religious Diversity. In A. van der Want, C. Bakker, I. ter Avest & J. Everington (Hrsg.), *Teachers responding to religious diversity in Europe. Researching biography and pedagogy* (S. 95-110). Waxmann.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Die Religion des Anderen. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppl (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 35-66). Nomos.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* (S. 100-152). Regener.
- Michon, B. (2019). *Que savent les adolescents des religions ? Une enquête sociologique en France et en Allemagne*. Petra.
- Milot, M. (2002). *Laïcité dans le Nouveau Monde. Le cas du Québec*. Brepols.
- Oester, K. & Kappus E. (2005). Schule – Nation – Migration / Ecole – société – globalisation. Einleitung. *TSANTSA – Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft*, 10, 20-34.
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2019). *Religions*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/religions.html>