

Book of Abstracts

Ethik und Schulfächer L'Éthique et les disciplines scolaires

HEPIPH FR RUE DE MORAT 36
1700 FRIBOURG

hep/ haute
école
pédagogique
vaud

PH
ZH PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

HEP | PH FR

07.09
08.09
-
2023

Keynotes

- Mercolli, Laura (PH Bern)**
Philosophieren in den Fächern: fachdidaktische Anknüpfungspunkte und Umsetzungsbeispiele 3
- Gagnon, Mathieu (Université de Sherbrooke)**
Éthique, rapports aux savoirs et frontières disciplinaires: quels enjeux pour la recherche, la formation et l'enseignement? (mit Simultanübersetzung) 3

Beiträge / Contributions

- Brandl, Arnd (PH Zürich)**
Wider besseres Wissen? – Die Lehrperson und ihr Umgang mit Machtverhältnissen bzgl. BNE 4
- Burkard, Anne (Universität Göttingen)**
Warum Ethikunterricht metaethische Reflexion umfassen sollte 4
- de Dieu Gweth bi Bisso, Jean (Minesec, Cameroun)**
Pratiquer l'anthropologie de l'éthique dans les écoles en Afrique 5
- Dischl, Jonas und Mathis, Christian (PH Zürich)**
«Polizisten sind nicht dafür da, um andere zu töten». Wie Sekundarschüler:innen über Geschichte nachdenken. Eine Untersuchung zum historisch-moralischen Denken 5
- Ebel, Eva (Institut Unterstrass); Kümin, Beatrice und Rohrer, Fabian (PH Zürich) Workshop**
Werkzeuge des Philosophierens für den Religionskundeunterricht? Methodische Überlegungen resultierend aus der Erstellung eines Lehrmittels 6
- Helbling, Dominik (PH Luzern)**
Das Verhältnis von Religionskunde und Ethik aus der Perspektive der Unterrichtsqualität 6
- Herla, Anne (Université de Liège)**
Le cours de philosophie et de citoyenneté en Belgique: un paradigme critique et conflits de loyauté 7
- Hetmanczyk, Philipp; Schellenberg, Urs und Brandl, Arnd (PH Zürich)**
Überlegungen zur fachlichen Integration und Bezogenheit der Fachperspektiven «Religionen», «Kulturen», «Ethik» 7
- Husser, Anne-Claire (Université Claude Bernard Lyon I)**
L'éthique dans le curriculum des élèves français où la difficulté de faire de la philosophie en dehors de la classe de terminale 8
- Kuhl, Matthias (Universität Luzern)**
Ethik innerhalb des bekenntnisunabhängigen Fachs Religionslehre am Schweizer Gymnasium 8
- Lacote-Coquereau, Cécile et Bourdon, Patrice (Université de Nantes)**
Reconfigurations éthiques: handicap et vulnérabilité au prisme de l'école inclusive 9
- Lehmann, Karsten (KPH Wien-Krems)**
Ethikunterricht im Rahmen interreligiösen Begegnungslernens – Ein Fallbeispiel aus Österreich 9
- Lorenz, Manuel (Universität Köln)**
Religiöse Ignoranz: Laster oder Tugend von Ethiklehrkräften? 10
- Ouellette-Dubé, Maude (HEP Vaud)**
Pouvons-nous préciser la visée de l'enseignement de l'éthique grâce aux théories de la compréhension éthique? 10
- Pfister, Jonas (Universität d'Innsbruck)**
Controverse et dialogue dans l'enseignement de l'éthique 11
- Pontanier, Émilie (Université de la Réunion)**
Quelle neutralité, pour quelles mises en œuvre de la laïcité scolaire à Mayotte? 11
- Pourtois, Hervé (Université catholique de Louvain)**
Éthique et enseignement des conceptions morales controversées à l'école. Pour une approche pragmatique. 12
- Rassilier, Markus (HEP|PH FR)**
Religion(en) und Ethik – Problemfelder fachlicher und fachdidaktischer Integration 12
- Revaz, Jean-Nicolas (HEP Vaud)**
Transformations sociétales et apprentissage de la responsabilité éthique 13
- Roelens, Camille (Université de Lausanne)**
L'éthique et les disciplines scolaires à l'épreuve de la sortie de la religion. Regard sur la pensée morale et la philosophie politique de l'école de Marcel Gauchet 13
- Rotzer, Bernhard (HEPIPH Wallis)**
Philosophieren mit Kindern zum Thema Glück. Der Ethikunterricht an der Schnittstelle zwischen «Natur, Mensch und Gesellschaft» (NMG) 14
- Saint-Pierre, Aurel (Université du Québec à Trois-rivières)**
Répondre aux défis des transformations sociétales par la recherche: l'exemple des choix vestimentaires à l'école 14
- Schmidt, Robin (Fachhochschule Nordwestschweiz)**
Bedingungen, Ziele und Indikatoren von gelingendem Ethik-Religionen-Gemeinschaft (ERG)-Unterricht. Ein empirischer Blick auf situative Handlungswirksamkeit von Lehrpersonen 15
- Schnüriger, Hubert (Pädagogische Hochschule FHNW)**
Verstehen in Religionskunde und Ethik 15
- Vorpahl, Jenny und Merkel, Linda (Universität Potsdam)**
Interdisziplinarität: Eine unerfüllbare Forderung für LER? – Grenzen und Schnittmengen zwischen philosophischen und religionswissenschaftlichen Zugängen 16
- Wobser, Florian (Universität Passau)**
Natur Writing und Nature Filming als Unterrichtsmedien für einen Ethikunterricht im Anthropozän 16

Keynotes

Mercolli, Laura (PH Bern)

Philosophieren in den Fächern: fachdidaktische Anknüpfungspunkte und Umsetzungsbeispiele

In diesem Vortrag geht es um die Bedeutung ethisch-philosophischer Reflexion in den Schulfächern und ihre Rolle bei der Förderung fachbezogener Kompetenzen der Schüler*innen. Anhand der drei Fächer Deutsch, Sport sowie Textiles und Technische Gestalten wird exemplarisch aufgezeigt, inwiefern das Philosophieren als elementare Kulturtechnik nicht nur im Ethik- und Philosophieunterricht, sondern auch in den anderen Fächern seinen Platz hat. Der Fokus liegt auf fachdidaktischen Anknüpfungspunkten, die die Fachdidaktiken respektive Fachverständnisse der jeweiligen Fächer bieten, sowie auf Einblicke in die praktische Umsetzung auf der Sekundarstufe I anhand von konkreten Beispielen und Evaluationsergebnissen.

Cette contribution traite de l'importance de la réflexion éthique et philosophique dans les disciplines scolaires et de son rôle dans la promotion des compétences disciplinaires des élèves. Au travers de trois matières, l'allemand (langue 1), l'éducation physique et les arts textiles et techniques, nous démontrerons dans quelle mesure la philosophie, en tant que technique culturelle élémentaire, a sa place non seulement dans les cours d'éthique et de philosophie, mais aussi dans les autres matières. L'accent sera mis sur les points d'ancrage didactiques des didactiques disciplinaires et ceux que peuvent offrir les compréhensions des disciplines académiques respectives, et nous proposerons un aperçu des mises en œuvre pratiques au niveau secondaire I à l'aide d'exemples concrets et de résultats d'évaluation.

Literatur

Conzelmann, Achim, Schmidt, Mirko und Valkanover, Stefan (2011). Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Bern: Huber.

Eichelberger, Elisabeth und Rychner, Marianne (2008). Textilunterricht. Lesarten eines Schulfachs. Theoriebildung in Fachdiskurs und Schulalltag. Zürich: Pestalozzianum.

Mercolli, Laura (2023). Philosophieren im Deutschunterricht / im Sportunterricht / im Textilen und Technischen Gestalten. Bern: hep.

Merkel, Linda (2019). Der Beitrag narrativer Texte zur philosophischen Reflexion. philovernetzt.de/index.php/konstruktionsprinzipien

Gagnon, Mathieu (Universität de Sherbrooke)

Éthique, rapports aux savoirs et frontières disciplinaires : quels enjeux pour la recherche, la formation et l'enseignement? (mit Simultanübersetzung)

Les enjeux éthiques sont non seulement fondamentaux et omniprésents, mais ils ne peuvent être enfermés dans un cloisonnement disciplinaire. Or, au Québec, tant dans les programmes de formation à l'enseignement que dans ceux destinés aux élèves (enfants et adolescent*es), l'éthique et les formes d'éducation qui s'y rapportent se heurtent aux murs paradigmatiques érigés par les disciplines. Pourtant, lorsque nous examinons les pensées disciplinaires, la dimension éthique figure généralement comme une composante non négligeable. Il y a donc une incohérence entre les modèles et leur réinvestissement dans les programmes. Cela soulève de nombreux enjeux à la fois épistémologiques et didactiques autour desquels gravitera la conférence.

Ethische Fragen sind nicht nur grundlegend und allgegenwärtig, sondern können auch nicht in disziplinäre Schranken eingeschlossen werden. In Quebec stoßen Ethik und die damit verbundenen Formen der Bildung sowohl in den Lehrerausbildungsprogrammen als auch in den Programmen für Schüler*innen (Kinder und Jugendliche) auf die paradigmatischen Barrieren, die von den Disziplinen errichtet wurden. Dennoch stellt die ethische Dimension im fachspezifischen Denken in der Regel ein nicht zu vernachlässigender Bestandteil dar. Es besteht also eine Inkohärenz zwischen den Modellen und ihrer Umsetzung in den Lehrplänen. Dies wirft zahlreiche epistemologische und didaktische Fragen auf, um die sich der Beitrag drehen wird.

Beiträge / Contributions

Brandl, Arnd (PH Zürich)

Wider besseres Wissen? – Die Lehrperson und ihr Umgang mit Machtverhältnissen bzgl. BNE

Mein Beitragsangebot ist Teil eines intensivierten Nachdenkens über eine kritisch-pädagogische Re-Vision des Fachs ERG vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Erwartung, Politische Bildung (PB) und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) als transversale Themen und überfachliche Bildungsziele systematisch in die Fächer der Volksschule zu integrieren. Diese Erwartung betrifft die drei Fachanliegen von ERG jeweils für sich, aber auch in ihrer integralen Betrachtung. Die Grundsätze Politischer Bildung legen uns Lehrenden nahe, in der Auseinandersetzung mit ethischen Herausforderungssituationen im Unterricht sowohl das Indoktrinationsverbot als auch das Kontroversitätsgebot zu beachten und dabei die Lernenden zu befähigen, ihre Interessen einzubringen und zu verteidigen. Diese Grundsätze bedingen sich bekanntlich gegenseitig: Repräsentiert die Lehrperson einen gesellschaftlichen Konsens (z.B. in Bezug auf Menschenrechte, Verfassungskonformität, Antirassismus ...), werden auch direktive Unterrichtsmethoden zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags durchaus gutgeheissen. Hingegen soll die Darstellung gesellschaftlicher Kontroversität in Bezug auf ein ethisches Thema v.a. der Vermittlung durch nicht-direktive Lehr-Lern-Methoden vorbehalten bleiben, um dem Vorwurf gezielter Indoktrination Vorschub zu leisten [vgl. Beiträge in Kim u.a. 2021]. Nun gehört es zu den blinden Flecken der skizzierten Grundsätze, dass sie jene Macht- und Herrschaftsverhältnisse vernachlässigen, die den Kontroversitätsgrad eines Themas zu bestimmen vermögen [z.B. Hammermeister 2016]. Auch die bis anhin dominanten BNE-Konzepte zielen auf die Förderung nachhaltigkeitsbezogener, individueller Gestaltungskompetenz, ohne die zugrunde liegenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu hinterfragen. Alternative Konzeptionierungen von BNE hingegen bestehen auf die nachdrückliche Thematisierung jener strukturellen Gründe, die für anhaltende Nicht-Nachhaltigkeit verantwortlich gemacht werden müssen [vgl. exemplarisch Kehren 2016].

Mein Beitrag möchte darüber nachdenken, was kritisch-pädagogische Perspektiven für einen ERG-Unterricht (vor allem in Bezug auf das Fachanliegen Ethik) bedeuten, der BNE als ein Bildungsziel (mit verfolgt? Was heisst es für eine Lehrperson und ihren Unterricht, wenn sie erkennbar und wissenschaftlich begründet einen gesellschaftlichen Konsens (z.B. «Wachstum ist unverzichtbar») nicht unkritisch zu vertreten bereit ist und vielmehr die Kontroversität bzgl. der Gründe für «Nicht-Nachhaltigkeit» herausarbeiten möchte? Verweist sie dann missbräuchlich auf das Kontroversitätsgebot oder nimmt sie eine Schutzfunktion gegenüber gesellschaftlicher Indoktrination ein? Kurz: Wo liegen die Möglichkeiten, wo die Grenzen einer Lehrperson im Umgang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen angesichts der Erwartung, BNE und PB in den ERG-Unterricht zu integrieren?

Literatur

M. Kim/ T. Gutmann/ J. Friedrich/ K. Neef (Hrsg.), Werte im Ethikunterricht – An den Grenzen der Wertneutralität. Opladen 2021

J. Hammermeister, Macht- und Herrschaftsverhältnisse – Ein blinder Fleck des Beutelsbacher Konsenses. In: B. Widmaier/ P. Zorn (Hrsg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016, S. 171-178.

N. Inkermann/ A. Eis, Konzepte Politischer Nachhaltigkeitsbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 72 (2022), 48: S. 29-34.

Y. Kehren, Bildung für nachhaltige Entwicklung – Zur Kritik eines pädagogischen Programms, Baltmannsweiler 2016.

Burkard, Anne (Universität Göttingen)

Warum Ethikunterricht metaethische Reflexion umfassen sollte

Der Ethikunterricht an weiterführenden Schulen konzentriert sich in der Regel auf Fragen der normativen und der angewandten Ethik, während metaethische Fragen weitgehend außer Acht gelassen werden. Aktuelle Lehrpläne umfassen etwa Einheiten zur Kantischen Ethik, zum Utilitarismus und zur Tugendethik oder die Diskussion von Fragen der Medizinethik, Tierethik und Klimaethik. Für die Aufnahme dieser Themen gibt es fraglos gute Gründe, nicht zuletzt die Motivation vieler Schüler:innen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sowie ihre verhältnismässig leichte Anwendbarkeit auf alltägliche Kontexte. Im Gegensatz dazu könnten metaethische Fragen zu abstrakt und zu weit vom Leben und den Interessen der Schüler:innen entfernt erscheinen und nicht zu den dringlicheren Themen gehören, die im Ethikunterricht behandelt werden sollten (vgl. dazu die Diskussion in Hübner 2016). Ich halte diese Einschätzung jedoch für falsch, gerade auch mit Blick auf Ethikunterricht, der mehrere Bezugsdisziplinen umfasst.

In meinem Vortrag argumentiere ich dafür, dass und warum der Ethikunterricht an weiterführenden Schulen (mehr) metaethische Reflexion beinhalten sollte, und ich werde veranschaulichen, wie dies aussehen kann. Ich beginne mit der Skizze einiger Desiderata, auf die metaethische Reflexion im Unter-

richt reagieren kann. Dazu zählen die weit verbreitete Unsicherheit in Bezug auf Natur und Status moralischer Urteile, naive Formen des Relativismus und Skeptizismus, Inkonsistenzen zwischen den ethischen Urteilen erster Ordnung und den metaethischen Urteilen der Schüler:innen sowie das Fehlen eines gemeinsamen und ausreichend nuancierten Vokabulars zur Reflexion und Diskussion drängender normativer Fragen (vgl. z.B. Smith et al. 2011; Pfister 2019). In einem zweiten Schritt benenne ich einige metaethische Themen, die sich produktiv in den Ethikunterricht einbeziehen lassen, jeweils ausgehend von Fragen, die die Schüler:innen selbst aufwerfen (z.B. die Reflexion darüber, wie moralische Urteile gerechtfertigt werden können, über das Wesen verschiedener evaluativer und deontischer Konzepte oder über „die Pointe der Moral“ im Kontrast zu anderen Diskursen). Schließlich illustriere ich anhand eines Beispiels, wie metaethische Reflexion zur philosophischen, alltäglichen und disziplinenbezogenen Orientierung beitragen kann.

Literatur

Hübner, Dietmar (2016): Metaethik in der Schule? In: Fachverband Philosophie (Hg.): Mitteilungen des Fachverbandes Philosophie e.V. 56/2016, S. 34-47.

Pfister, Jonas (2019): Classification of Strategies for Dealing with Student Relativism and the Epistemic Conceptual Change Strategy. In: Teaching Philosophy, 42:3, 221-246.

Smith, Christian et al. (2011): Lost in Transition. The Dark Side of Emerging Adulthood. Oxford: OUP.

de Dieu Gweth bi Bisso, Jean (Minesec, Cameroun)

Pratiquer l'anthropologie de l'éthique dans les écoles en Afrique

Il y a ce moment dans le cours d'éthique où les contenus sont pour la plupart axés sur les valeurs morales, où l'enseignant cherche à développer des qualités morales dans les discours et les comportements des élèves. S'ensuit la comparaison entre ce que les théories éthiques postulent et soutiennent, et ce que l'élève a reçu de sa famille, de son environnement social. Face à ce dilemme, les élèves débattent. Les élèves ayant reçu dès la base une éducation inspirée de la culture occidentale trouveront un monde de valeurs dont le sens est lié à leur expérience, alors que pour les élèves longtemps moulés par la culture africaine, ces valeurs sont des fois rattachées à une acquisition mnémorique et intellectualiste. Au cœur de ces considérations, certains, dans une posture anthropologique, reconnaissent que l'éthique serait plus pertinente si ses valeurs étaient en adéquation avec celles défendues par la culture africaine. La présente communication analyse donc comment l'anthropologie s'articule avec l'éthique pour développer la capacité des élèves à réfléchir de manière critique et autonome à des questions éthiques et à justifier leurs prises de position par un raisonnement éthique.

Références

Chapelle, A. et Hennaux, J-M. (1988). Les fondements de l'éthique. Bruxelles: Éditions jésuites.

Etienne, J. (1995). Le rapport de l'éthique à l'anthropologie. Revue philosophique de Louvain, 93(4), 572-578.

Massé, R. (2009). Anthropologie des moralités et de l'éthique. Anthropologie et Sociétés, 33(3), 21-42.

Dischl, Jonas und Mathis, Christian (PH Zürich)

«Polizisten sind nicht dafür da, um andere zu töten». Wie Sekundarschüler:innen über Geschichte nachdenken. Eine Untersuchung zum historisch-moralischen Denken

Die Fähigkeit, historische Ereignisse auch aus einer moralischen Perspektive zu verstehen, ist entscheidend für verantwortungsbewusste Bürger:innen. Im Geschichtsunterricht geht es nicht nur darum, zu erkennen, was in der Vergangenheit geschehen ist und was in der Zukunft vernünftigerweise erwartet und getan werden kann, sondern auch darum, sowohl unsere Wahrnehmung der Werte und Normen als auch unsere Massstäbe für deren Beurteilung zu schärfen. Historisches Denken muss daher Reflexionen in der ethischen und der zeitlichen Dimension integrieren (Körber 2017). Historisch-moralisches Denken ist die Fähigkeit, Handlungen von Menschen der Vergangenheit einerseits innerhalb derer Handlungsspielräume (Agency) zu bewerten (Sachurteil) und andererseits in Bezug auf heutige Werte zu beurteilen (Werturteil) (Rüsen 1997). Das auf das historische Sachurteil folgende Werturteil umfasst folglich eine wertende, selbstreflexive, moralisch-ethische Dimension. Es gibt nur wenig Forschung, wie historische Zusammenhänge von den Schüler:innen interpretiert und mit ihrem moralischen Bewusstsein verknüpft werden (Edling u. a. 2020; Körber 2017; Löffström u. a. 2021). In unserer Studie wurde das historisch-moralische Verständnis von Sekundarschüler:innen (15/16 Jahre alt; N=140) im Zusammenhang mit Ereignis des Holocausts untersucht. Dazu lasen sie zuerst einen Text: Vor dem ersten Einsatz im Erschiessungskommando wurde den SS-Polizisten ermöglicht, die Teilnahme zu verweigern, wodurch sie einen expliziten persönlichen Handlungsspielraum erhielten (Browning 1999). Anschliessend füllten sie einen schriftlichen Fragebogen aus, der auf das Verständnis und die moralische Beurteilung des geschilderten Ereignisses fokussierte (Ammert 2017). Die Daten wurden mit der Reflexiven Grounded Theory (Breuer 2019) analysiert. Eine erste Auswertung zeigt, dass nur sehr wenige Schüler:innen die Massenerschiessungen per se als unrecht taxieren. Im Beitrag werden weitere Ergebnisse präsentiert und diskutiert.

Literatur

Rüsen, Werturteile, in: Bergmann, Klaus, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, und Gerhard Schneider, Hrsg. 1997. Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., Überarbeitete Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Ammert, Niklas. 2017. «Patterns of Reasoning: A Tentative Model to Analyse Historical and Moral Consciousness among 9th Grade Students». *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures and History Education* 4 (1): 23–35.

Breuer. 2019. *Reflexive Grounded Theory*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Browning, Christopher R. 1999. *Ganz normale Männer: das Reserve-Polizeibataillon 101 und die «Endlösung» in Polen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Edling, Silvia, Heather Sharp, Jan Löffström, und Niklas Ammert. 2020. «Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness». *Ethics and Education* 0 (0): 1–19. doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899.

Körber, Andreas. 2017. «Historical consciousness and the moral dimension». *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education* 4 (1): 81–89.

Löffström, Jan, Niklas Ammert, Silvia Edling, und Heather Sharp. 2021. «Advances in Ethics Education in the History Classroom: After Intersections of Moral and Historical Consciousness». *International Journal of Ethics Education* 6 (2): 239–52. doi.org/10.1007/s40889-020-00116-w.

Ebel, Eva (Institut Unterstrass); Kümin, Beatrice und Rohrer, Fabian (PH Zürich) Workshop

Werkzeuge des Philosophierens für den Religionskundeunterricht? Methodische Überlegungen resultierend aus der Erstellung eines Lehrmittels

Ein wichtiges gemeinsames Ziel der Fachperspektive Ethik und der Fachperspektive Religionskunde sind das sich Orientieren in einer pluralen und unübersichtlichen Welt und der Umgang mit Vielfalt. Die religiöse Vielfalt ist in diesem Sinne ein Teilaspekt der in der heutigen Gesellschaft vorhandenen Vielfalt. Der Lehrplan 21 bündelt Ethik und Religion mit dem Bereich Gemeinschaft in der Perspektive ERG, aber ein gemeinsames Fachverständnis ist kaum erkennbar. Methodisch und fachdidaktisch werden Ethik und Religionskunde im Unterricht überwiegend gesondert behandelt. In diesem Workshop wollen wir zur Diskussion stellen, ob eine solche Trennung (immer) Sinn macht. Exemplarisch diskutieren wird dabei das Verhältnis der beiden Fachperspektiven im Blick auf ein geplantes Lehrmittel für den Kindergarten. In Zusammenhang mit dem fächerübergreifenden Ansatz des Unterrichts im Kindergarten suchen wir geeignete Methoden und schlagen vor, die philosophischen Denkwerkzeuge (Martens, 2003), die auch «Werkzeuge zum Nachdenken» (Büchel, Ebel & Rohrer, 2020) genannt werden, in stufengerechter Form für beide Fachaspekte anzuwenden. Dabei interessiert uns, diese Überlegungen mit den Teilnehmenden des Workshops auch auf die Anwendung im Unterricht mit älteren Schüler:innen des Zyklus 2 und 3 zu diskutieren.

Literatur

Büchel, S., Ebel, E., & Rohrer, F. (2020). *Schauplatz Ethik 1/2: wahrnehmen, fragen, begründen*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Martens, E. (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert

Helbling, Dominik (PH Luzern)

Das Verhältnis von Religionskunde und Ethik aus der Perspektive der Unterrichtsqualität

Die unterrichtlichen Bezugsdisziplinen Philosophie und Religionswissenschaft funktionieren nach unterschiedlichen epistemologischen Gesetzmässigkeiten. Sie legen eine Kombination von Religionskunde mit dem Ethik-/Philosophieunterricht nicht auf Anhieb nahe. Gleichzeitig wird in verschiedenen Lehrplänen genau diese Kombination pragmatisch vorgeschlagen, ohne dass diese näher auf die konzeptionellen Überlegungen dieser Verhältnissetzung eingehen. Der hier vorgeschlagene Beitrag nähert sich der Frage nach dem Verhältnis von Religionskunde und Ethik-/Philosophieunterricht aus der Perspektive der Unterrichtsqualitätsforschung. Innerhalb des breit angelegten Projekts «Wirksamer Fachunterricht» wurden Expert:innen zahlreicher Fächer zu ihren fachspezifischen Wirksamkeitsüberzeugungen befragt (vgl. die Metastudie von Reinhardt, Rehm & Wilhelm, 2021). Die beiden Teilerhebungen bei Expert:innen des Religionskundeunterrichts (Helbling & Riegel, 2021) sowie des Ethik- und Philosophieunterrichts (Helbling, Busmann & Thomas, 2024) der Sekundarstufe 1 bilden bei diesem Beitrag die empirische Grundlage, um Konvergenzen und Divergenzen in Bezug auf Vorstellungen zur Unterrichtsqualität und zur fachlichen Konzeption aufzuspüren. Diese werden sodann daraufhin untersucht, inwiefern sie eine konzeptuell verantwortete Kombination des Religionskunde- und des Ethik-/Philosophieunterrichts stützen oder einer solchen widersprechen. Der Beitrag entfaltet darauf Gelin- gungsbedingungen und Herausforderungen für die Lehrpersonenausbildung und den Unterricht an der öffentlichen Schule mit einem besonderen Schwerpunkt auf die Aufgabenkultur.

Literatur

Helbling, D. & Riegel, U. (Hrsg.) (2021). *Wirksamer Religions(kunde)unterricht. Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Helbling, D., Bussmann, B. & Thomas, P. (erscheint 2024). *Wirksamer Ethik- und Philosophieunterricht. Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Reinhardt, V., Rehm, M. & Wilhelm, M. (Hrsg.) (2021). *Wirksamer Fachunterricht. Eine metaanalytische Betrachtung von Expertisen aus 17 Schulfächern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Herla, Anne (Universität de Liège)

Le cours de philosophie et de citoyenneté en Belgique : paradigme critique et conflits de loyauté

La Communauté française de Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles) a fait le choix d'instaurer en 2016 un nouveau cours obligatoire dans l'enseignement officiel, en remplacement d'une heure de morale non confessionnelle ou de religion: le cours de Philosophie et citoyenneté, qui allie éthique, éducation à la citoyenneté et philosophie, et qui s'adresse à toutes et tous de la première primaire à la dernière année du secondaire. En élisant la philosophie comme discipline maîtresse insufflant ses méthodes et ses concepts à l'ensemble du cours, elle a également promu – en partie malgré elle – une posture critique propre à inquiéter les discours normatifs d'une certaine éducation à la citoyenneté. Loin des leçons de civisme, le cours de Philosophie et citoyenneté belge a pour vocation d'interroger toutes les normes et de soulever des questions éthiques sans en présumer l'issue. Bien que le cours se dise non engagé (contrairement aux cours de religions qui existent en Belgique francophone) et relève d'ailleurs du Décret « Neutralité », le paradigme critique qui le sous-tend n'est pas neutre: il a son histoire, ses auteurs et autrices, son épistémologie et ses principes. Nous tâcherons de mettre au jour ce cadre de pensée implicite dans les programmes et référentiels du cours, mais aussi de montrer, à travers quelques études de cas issues de nos observations dans les classes du secondaire supérieur, comment ce paradigme peut se heurter à d'autres modèles éthiques, créant des conflits de loyauté et des réticences chez certain·e·s élèves.

Références

Klimis, S. (2018). *Philosophia, paideia et politeia: les liaisons dangereuses ? L'engagement des philosophes à l'épreuve des luttes entre réseaux*. In: Cahiers du CIRC, n°3, p. 97-111. URL: hdl.handle.net/2078.3/203301

Gendron, C. & Gagnon, M. (2017). *L'éthique en éducation: fondements et orientations actuelles de la recherche*. *Éducation et francophonie*, 45(1), 1-13. doi.org/10.7202/1040717ar

Lefort, C. (1994). *L'invention démocratique*. Fayard.

Rancière, J. (2004). *Aux bords du politique*, Gallimard, coll. « Folio Essais ».

Hetmanczyk, Philipp; Schellenberg, Urs und Brandl, Arnd (PH Zürich)

Überlegungen zur fachlichen Integration und Bezogenheit der Fachperspektiven «Religionen», «Kulturen», «Ethik»

Mit der Einführung des Lehrplan 21 im Kanton Zürich vollzog sich die Erweiterung des Fachs «Religion und Kultur» hin zu «Religionen, Kulturen, Ethik». Diese Neuerung hat nicht nur ein erweitertes Themen- und Kompetenzspektrum des Fachs mit sich gebracht, sondern zudem die Frage aufgeworfen, wie die drei Dimensionen «Religion», «Kultur» und «Ethik» zueinander in Beziehung gesetzt werden können oder sollen. Die Erweiterung der Fachanliegen musste auch im Curriculum der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I berücksichtigt werden. Diese wird an der PHZH in Kooperation mit der UZH angeboten. In diesem Konferenzbeitrag sollen daher verschiedene Optionen betrachtet werden, wie sich die einzelnen Fachperspektiven zueinander verhalten können und welche Implikationen für die jeweiligen Fachperspektiven jeweils damit verknüpft sind. Dabei sollen Einblicke in das aktuelle Ausbildungscurriculum gegeben und mögliche Implikationen für die Ausbildung von Sekundarlehrpersonen zur Diskussion gestellt werden. Schliesslich möchte der Vortrag die Chancen und Möglichkeiten eines integrierten Ansatzes, in dem die drei verschiedenen Aspekte Religion, Kultur und Ethik konsequent aufeinander bezogen werden, ausloten und diskutieren, wobei sowohl auf Fragen von fachwissenschaftlicher als auch von fachdidaktischer Seite eingegangen werden soll.

Literatur

Feichtinger, Christian. 2014. „Religionenlernen im Ethikunterricht“. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*; Volume 2014 (22); Seitenzahl: 143-151; ISSN: 1018-1539; doi.org/10.25364/10.22:2014.1.16.

Schellenberg, Urs. 2022. „Wissensvermittlung oder Wertebildung? Überlegungen zum Fach ‚Religionen, Kulturen, Ethik‘ des Kantons Zürich.“ In *Werte ohne Gott: Von den „weltlichen Schulen“ der Weimarer Republik zur Wertebildung heute*, herausgegeben von Ralf Schöppner, 1. Auflage, 279-94. Aschaffenburg: Alibri.

Husser, Anne-Claire (Université Claude Bernard Lyon I)

L'éthique dans le curriculum des élèves français où la difficulté de faire de la philosophie en dehors de la classe de terminale

La dénomination d'« éthique » est peu présente dans les programmes scolaires français qui lui ont toujours préféré celle de « morale », y compris dans leurs versions les plus récentes avec la mise en place de « l'enseignement moral et civique » en 2015. Ce choix terminologique, qui a pu être justifié au nom de l'indistinction sémantique entre « morale » et « éthique » (Kahn 2015) ou d'une plus grande proximité avec le langage commun, peut aussi être lu comme l'indice des tensions constitutives au compromis consistant à réformer la formation du citoyen sans induire de trop forte rupture institutionnelle. Au regard d'une prégnance ancienne de « l'instruction » ou de « l'éducation civique » traditionnellement assurée dans l'enseignement secondaire par les professeurs d'histoire et géographie, les programmes d'EMC de 2015 (qui ont fait l'objet d'une « simplification » en 2018) actent de fait une montée en puissance de la dimension éthique (avec une volonté notable de s'inspirer des enseignements de l'éthique existant dans d'autres pays francophones). Quoiqu'articulée à la formation civique, l'éthique s'y déploie comme un domaine de compétences spécifique avec des objectifs d'apprentissage manifestement irréductibles à l'instruction civique. Le volet des programmes consacré à la « culture du jugement » se propose ainsi de « développer les aptitudes à la réflexion critique en recherchant les critères de validité des jugements moraux », proposition qui s'inscrit assez clairement dans une épistémologie de type philosophique et qui constitue le contrepoint réflexif de l'ambition également assumée de développer des dispositions sociables. Assumer cette dimension éthique des programmes suppose-t-elle alors que tous les professeurs en charge de l'EMC se fassent philosophes (étant entendu que les professeurs de philosophie eux-mêmes n'exercent qu'en lycée et que la réforme ne prévoit pas de leur donner une quelconque priorité pour assurer cet enseignement) ? Quelles sont les conditions d'appropriation d'un tel cahier des charges par des professeurs issus d'une autre discipline que la philosophie (sachant qu'au-delà de son horaire dédié, l'EMC revêt également une dimension transversale et qu'il est donc potentiellement appropriable par toutes les disciplines) ? Sur la base d'une exploitation secondaire des quelques travaux empiriques existant sur la mise en œuvre de la réforme de 2015 (Douniès 2021, Amilhat 2021) ainsi que sur une expérience personnelle de formatrice de futurs enseignants du premier et du second degré, la communication présentée explorera les conditions effectives d'existence d'un enseignement de l'éthique aujourd'hui dans les établissements scolaires français. Assiste-t-on à une hybridation des cultures disciplinaires, à l'invention d'une discipline nouvelle ou à une implémentation faible de l'objectif de formation éthique ?

Références

Kahn, Pierre (2015). Un enseignement moral et civique pour la démocratie. *Administration & Éducation*, 148, 69-76.

Douniès, Thomas (2021). Réformer l'éducation civique ? Enquête du ministère à la salle de classe. Paris, Presses universitaires de France, « Education & société ».

Amilhat, Camille (2021). Apprendre le métier de citoyen. Contribution à l'étude de la socialisation politique scolaire, thèse de doctorat en sciences politiques, Université Paris I Panthéon-Sorbonne.

Kuhl, Matthias (Universität Luzern)

Ethik innerhalb des bekenntnisunabhängigen Fachs Religionslehre am Schweizer Gymnasium

In diesem Vortrag nehme ich eine Verortung der "Ethik" im religions- und konfessionsunabhängigen Fach "Religionslehre" im Kontext der schweizerischen Sekundarstufe II vor. Zunächst erfolgen dazu einige begriffliche Klärungen und eine knappe Untersuchung der für die Sekundarstufe II prägenden gesamtschweizerischen Vorgaben sowie ein nicht-repräsentativer Blick in einige kantonale Lehrpläne. Nach einer knappen Bestimmung der Aufgabe und der Sache des Fachs Religionslehre werden im Hauptteil des Beitrags verschiedene Perspektiven entwickelt, unter denen Ethik innerhalb des Fachs Religionslehre sinnvollerweise betrieben werden kann. Danach kommt Ethik im Fach Religionslehre in allen drei Modi vor, in welche die Disziplin Ethik üblicherweise gegliedert wird, nämlich a) als deskriptive Ethik, die hier das Ethos und die ethischen Diskurse innerhalb von Religionsgemeinschaften untersucht, b) in Form der Metaethik, welche hier die erforderlichen Grundbegriffe zur Erfassung und zum Verständnis der ethischen Aspekte von Religionskulturen überhaupt zur Verfügung stellt sowie c) als normative Ethik, die hier religionsbezogene Fragen der angewandten Ethik einer begründeten ethischen Urteilsbildung zuführt. Vor allem der Modus der normativen Ethik innerhalb des Fachs Religionslehre wird begründet und hinsichtlich des zunächst schwammigen Begriffs der "religionsbezogenen Ethik" näher ausgeführt. Es werden i. Religionslehre-Ethik als disziplinäres Ethos des Fachs Religionslehre, ii. angewandte Ethik religionsbezogenen Handelns in der Zivilgesellschaft sowie iii. angewandte Ethik jeglichen Handelns, das aus Sicht religiöser Ethiken stets religionsbezogen ist, voneinander unterschieden und als Inhalte des Fachs Religionslehre begründet und näher bestimmt. Die drei Modi sowie die verschiedenen Felder im Modus der normativen Ethik werden mit beispielhaften Ansätzen für Lehr-Lern-Arrangements für die unterrichtliche Ebene konkretisiert.

Literatur

Bleisch, Barbara / Huppenbauer, Markus / Baumberger, Christoph (2021): Ethische Entscheidungsfindung. Ein Handbuch für die Praxis, Zürich.

Fenner, Dagmar (2016): Religionsethik. Ein Grundriss, Stuttgart.

Kessler, Andreas (2016): Lehrpläne zum Ergänzungsfach "Religionslehre" und der Teilbereich Ethik. Eine kleine Problemanzeige (EFRL, Teil 4), in: erg.ch - Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Online-Publikation), ethik-religionen-gemeinschaft.ch/kessler-efrl-teilbereich-ethik/

Lacote-Coquereau, Cécile et Bourdon, Patrice (Universität de Nantes)

Reconfigurations éthiques: handicap et vulnérabilité au prisme de l'école inclusive

En France, la loi reconnaît à tout enfant porteur de handicap le droit d'être inscrit à l'École de la République, que sa fragilité soit d'ordre moteur, sensoriel, mental, cognitif ou psychique (Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005). Ce principe démocratique d'accessibilité à toutes et tous reconfigure la réflexion éthique éducative, interstitielle à toutes les disciplines scolaires. Une visée idéale inclusive intime à chacun.e des acteurs.rices de l'Institution scolaire la mission d' « agir en éducateur responsable » au « refus de toutes les discriminations » (Référentiel de Compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013). En écho à la Déclaration internationale d'Incheon, les injonctions humanistes préconisent: « l'accès à tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité » (Unesco, 2015). Or, dans une école, une société hospitalières, « l'éthique n'est pas qu'un supplément d'âme, elle est plus que cela parce qu'elle participe au développement intellectuel et psychologique » de tout élève, quelles que soient ses singularités (Prairat, 2022). Dès lors, la prise en compte de l'Élève dit en vulnérabilité implique une véritable réflexion épistémologique de l'enseignant, dont l'identité ré-incarnée s'érige en « responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui » (CIIP, 2003, p. 13). Idem et Ipse, l'identité bicéphale de l'enseignant peut subséquentement s'envisager dans une fonction dynamique et proprement éthique: celle de l'homme capable de s'envisager « Soi-même comme un autre », de parler, agir, se tenir pour responsable (Ricoeur, 1990). « Expérience irréductible et ultime de la relation » chez Levinas, la responsabilité pour autrui incombe à tout être humain: « c'est dans l'éthique entendue comme responsabilité que se noue le nœud même du subjectif » (Levinas, 1984, p. 91). Comment, dans le cadre scolaire, instituer une responsabilité agissante capable de minorer les injustices épistémiques dont les sujets vulnérables sont souvent objet (Fricker, 2007) ? Comment favoriser des collaborations fructueuses, en visée éthique « avec et pour les autres, dans des institutions justes » (Ricoeur, 1990, p. 102) ? Il s'agira ici, dans l'esprit d'équité intrinsèque à l'École inclusive, d'envisager une relation pédagogique féconde avec des apprenants en situation de handicap pleinement considérés en tant que « sujets-participants » (Bourdon, 2021).

Références

Bourdon, P. (2021). Éducation inclusive et Participation des acteurs. Activité et Subjectivation: Le sujet-participant. hal.archives-ouvertes.fr/tel-03468338/

CIIP. (2003). Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'école publique. Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques

Fricker, M. (2007). Epistemic Injustice. Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001

Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Journal Officiel République Française (2005). legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT00000809647

Levinas, E. (1984). Éthique et infini: Dialogues avec Philippe Nemo (Éd. 16). Librairie générale française.

Référentiel de Compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 1-7-2013 (2013). education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm

Prairat, E. (2022, septembre 14). L'éthique professorale à l'heure de l'école hospitalière. Semaine Internationale de l'Éducation et de la Formation, Université de Lausanne, Suisse. wp.unil.ch/sief/infos-generales/programme-general/

Ricoeur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Seuil.

Lehmann, Karsten (KPH Wien-Krems)

Ethikunterricht im Rahmen interreligiösen Begegnungslernens – Ein Fallbeispiel aus Österreich

In Österreich wurde vor einem Jahr damit begonnen, den Ethikunterricht flächendeckend als Schulfach einzuführen. In vielfacher Hinsicht folgt Österreich dabei dem Modell von Ethik als Ersatzfach, das statt oder zusätzlich zum Religionsunterricht angeboten wird. Dies führt zur der Interessante Situation, dass Ethiklehrer:innen an Schulprojekten immer wieder parallel zu Religionslehrer:innen beteiligt sind.

Das vorgeschlagene Paper basiert auf einem Projekt zu einem sog. 'interreligiösen Begegnungstag' (im Anschluss an Katja Boehme, 2015), das als Teilnehmende Beobachtung (im Anschluss an Georg Breidenstein, 2020) durchgeführt wurde. An diesem Begegnungstag haben neben der Ethikklasse auch katholische, evangelische, orthodoxe, muslimische und alevitische Religionsklassen teilgenommen (Al-

fred Garcia Sobreira-Majer / Karsten Lehmann et. al. im Druck). Die Beobachtungsprotokolle zeigen zum einen die Friktionen zwischen Ethik- und Religionsunterricht. Sie zeigen aber auch, was eine Ethikperspektive zu einem Begegnungsformat beitragen kann und vice versa. Das Projekt kann damit vor allem zur empirischen Diskussion der Konfigurationen von Wissen, Ausbildung und Unterricht beitragen.

Literatur

Boehme, K. (2015). Interreligiöses Begegnungslernen als Lernort der Komparativen Theologie. In K. von Stosch, R. Burrichter & G. Langenhorst (Hrsg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik* (S. 173-190). Ferdinand Schöningh. doi.org/10.30965/9783657782598_011

Breidenstein, G. (2020). *Ethnographie. Praxis der Feldforschung*. utb.

Garcia Sobreira-Majer, Alfred / Lehmann, Karsten et. al. (im Druck). Interreligiöses Begegnungslernen an Schulen. Empirisches Forschungsprojekt zum Interreligiösen Begegnungstag an einem Wiener Gymnasium. In T. Krobath (Hrsg.), *Interreligiöse Kompetenz*. LIT.

Lorenz, Manuel (Universität Köln)

Religiöse Ignoranz: Laster oder Tugend von Ethiklehrkräften?

Für ein gutes Zusammenleben in pluralistischen Gesellschaften ist es wichtig, zu wissen, mit wem man zusammenlebt. Religiöse Überzeugungen und Praktiken gehören dabei wesentlich, d.h. nicht abtrennbar zur Lebenswelt und Identität vieler Gesellschaftsmitglieder (Habermas, 2005, S. 133). Zu wissen, mit wem man zusammenlebt, beinhaltet also Kenntnisse über religiöse Überzeugungen und Praktiken der Gesellschaftsmitglieder. Wenn es nun ein zentrales Ziel des Ethikunterrichts ist, Voraussetzungen für ein gutes Zusammenleben in pluralistischen Gesellschaften zu schaffen, so wird gern gefolgert: Der Ethikunterricht muss einen signifikanten Teil religionskundlichen Wissens vermitteln (dieses Ziel dürfte man in sämtlichen Ethik-Lehrplänen und verwandter Fächer finden). Aus dieser Perspektive erscheint religionskundliches Wissen als unabdingbare Tugend einer Ethiklehrkraft. Andererseits: Ethiklehrkräfte werden nicht ohne Grund an philosophischen Instituten ausgebildet. Die Disziplin »Ethik« wird also als Teil des Fachs Philosophie begriffen und soll eine von einzelnen religiösen Überzeugungen unabhängige Orientierung bieten, bei der geprüft wird, ob bestimmte ethische Überzeugungen rational sind (Lorenz, 2023). Die Förderung dieser Kompetenz dürfte mit einigem Recht als Kernanliegen eines philosophisch verstandenen Ethikunterrichts gelten. Dabei scheint es unerheblich, ob eine bestimmte ethische Überzeugung mit einer bestimmten religiösen Überzeugung zusammenfällt. Der Lehrkraft darf es aus dieser Sicht sogar gleichgültig sein, ob Schüler:innen fehlerhafte religionskundliche Kenntnisse besitzen. Um solche Kenntnisse sollen sich andere Fächer kümmern, z.B. der Sachunterricht, die Gesellschaftslehre oder der Religionsunterricht selbst. Im Ethikunterricht hingegen kann es sinnvoll sein, wenn die Lehrkraft religionskundliche Unkenntnis repräsentiert, um den philosophischen Fokus des Fachs zu setzen. Aus dieser Perspektive ließe sich fragen, ob nicht religionskundliche Ignoranz als Tugend einer Ethiklehrkraft betrachtet werden kann. In meinem Beitrag werde ich diese Positionen detaillierter ausführen und gegenüberstellen. Damit möchte ich zu einer Diskussion einladen, die auch die Frage aufwirft, welchen Raum die Vermittlung religionskundlichen Wissens in der Ausbildung von Ethiklehrkräften beanspruchen darf oder sollte.

Literatur

Habermas, J. (2005). Kognitive Voraussetzungen für den »öffentlichen Vernunftgebrauch« religiöser und säkularer Bürger. In J. Habermas, *Zwischen Naturalismus und Religion*. Philosophische Aufsätze. Frankfurt a.M.

Lorenz, M. (2023). Religionskunde, Religionskritik, und sonst? – Zur Öffnung des Philosophieunterrichts für religiöse Überzeugungen. In R. Torkler & M. Tiedemann (Hrsg.), "Wie hast Du's mit den Religionen?" Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht. Dresden 2023.

Ouellette-Dubé, Maude (HEP Vaud)

Pouvons-nous préciser la visée de l'enseignement de l'éthique grâce aux théories de la compréhension éthique ?

Compétence, attention et intégrité du sujet apprenant Selon les recherches en épistémologie morale, la compréhension éthique (moral understanding) est une compétence (Hills, 2009, 2011; Ouellette-Dubé, 2022), qu'il est nécessaire de développer et d'exercer pour pleinement s'affirmer comme acteur. Cette compétence s'appuie sur des habiletés de jugement, mais aussi des habiletés attentionnelles et affectives (Ouellette-Dubé, 2022). La compréhension éthique serait un but phare de l'éducation morale (Martin, 2007). Non seulement cette compétence formerait un socle pour le maintien d'un bon vivre ensemble (Walker, 2007), mais c'est aussi à travers son exercice que le sujet apprenant préserverait son intégrité (Ouellette-Dubé 2022). La principale question de cette contribution est la suivante: est-ce que les théories de la compréhension éthique peuvent permettre d'asseoir et d'unifier l'identité de l'enseignement de l'éthique dans les écoles, et donc de préciser sa visée et sa didactique propre? Nous mènerons cette enquête en nous appuyant sur le plan d'étude romand (CIIP, 2010). Nous défendrons l'idée que les théories de la compréhension éthique aideront à préciser l'identité et la visée de l'enseignement de l'éthique dans les écoles, et donc de mieux le situer au sein des autres disciplines scolaires. Ce sera le cas, entre autres, grâce au profil de l'enseignant.e de l'éthique que cette discussion nous permettra d'esquisser.

Références

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). Plan d'études romand (PER). Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.

Hills, A (2009) "Moral Testimony and Moral Epistemology." *Ethics* 120 (1): 94-127. (2011) "Moral Epistemology." In *New Waves in Metaethics*, Palgrave Macmillan. London: Michael Brady.

Pfister, Jonas (Université d'Innsbruck)

Controverse et dialogue dans l'enseignement de l'éthique

L'enseignement de l'apocritique est un excellent endroit pour discuter de sujets controversés, car d'une part, l'éthique offre des méthodes pour les aborder de manière rationnelle et, d'autre part, la discussion de sujets controversés sert à former le jugement éthique. Mais quels sont les sujets qui doivent être débattus de manière controversée et quels sont ceux qui ne doivent pas l'être ? Le fait que le changement climatique actuel puisse être attribué à l'activité humaine est indiscutable et ne devrait donc pas être présenté de manière controversée. Mais qu'en est-il de la question de savoir si les couples homosexuels doivent avoir le droit de se marier ou si l'interruption de grossesse doit être légale ? Dans le débat en philosophie de l'apocritique ; éducation sur la question de savoir quels sujets devraient faire l'objet de controverses en classe, différents critères sont discutés, notamment le critère épistémique (Hand 2008), le critère du politiquement authentique (Hess/McAvoy 2015) ainsi que des combinaisons de plusieurs critères. Ce débat présuppose qu'il existe un critère. Or, cela ne semble pas certain, et même si un critère pouvait être trouvé, cela n'apporterait pas grand-chose d'un point de vue pédagogique. Dans ma contribution, je voudrais argumenter que nous devrions moins nous préoccuper de trouver un critère que de trouver la manière dont nous gérons les déclarations controversées en classe. L'essentiel est, en tant qu'enseignants, premièrement, d'établir un dialogue respectueux avec les élèves et, deuxièmement, d'orienter la discussion vers la justification des déclarations. C'est le dialogue de l'enquête (Gregory 2014) qui inclut les deux aspects – les différentes positions sont soumises à une critique mutuelle minutieuse – et qui fournit en même temps les normes nécessaires : une position ne devrait être acceptée que si elle est soutenue par les meilleurs arguments.

Références

Gregory, Maughn Rollins, 2014, The Procedurally Directive Approach to Teaching Controversial Issues, *Educational Theory* 64(6), 624-648.

Hand, Michael, 2008, What Should We Teach as Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion, *Educational Theory*, 58(1): 213-228.

Hess, Diane E./McAvoy, Paula, 2014, *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*, New York: Routledge.

Pontanier, Émilie (Université de la Réunion)

Quelle neutralité, pour quelles mises en œuvre de la laïcité scolaire à Mayotte ?

L'île aux parfums, Mayotte, située dans l'Océan Indien, est devenue le 101^e département régi par la Constitution française le 31 mars 2011. Pour autant ce territoire français n'est pas soumis à la loi de 1905 sur la séparation des églises et de l'état. Il n'en demeure pas moins que le principe de laïcité est bien réel à l'école publique (tout comme l'affichage de la chartre de la laïcité). Il implique cependant une traduction singulière guidée par un autre système normatif que dans l'hexagone ou à La Réunion. En effet, Mayotte est le seul département en France dont 95% de la population est musulmane et où deux systèmes éducatifs coexistent avec des références pédagogiques différentes (Saindou 2019 ; Cosker 2017) : un enseignement traditionnel et confessionnel sunnite (informel et non obligatoire) et un enseignement scolaire laïque et obligatoire. Les recherches existantes permettent de dresser un panorama complexe entre cette société traditionnelle considérée comme défiante à l'égard de l'institution scolaire laïque (Saindou 2019) et un système social en pleine mutation, dont les nouvelles exigences juridiques et éducatives modernes questionnent les valeurs des familles (Malbert 2018). Si les définitions de la laïcité sont sans cesse renégociées en fonction des situations et du contexte de l'établissement (Pontanier & Husser 2022), quelles logiques les professionnels de l'éducation adoptent-ils pour faire « laïcité » dans ce contexte spécifique ? Comment articulent-ils les spécificités locales (coutumières et religieuses) aux valeurs de la République ? Comment les acteurs de terrain traduisent-ils éthiquement la laïcité dans leurs pratiques professionnelles ? Quelles valeurs guident leur conception du métier ? C'est en nous basant sur une enquête sociologique exploratoire de type qualitative, réalisée dans l'académie de Mayotte en novembre 2022, que nous proposerons l'analyse d'un corpus de 21 entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignants, une CPE, deux chefs d'établissement de collège et de lycée, pour entrevoir les logiques à l'œuvre lorsqu'il est question de religions et de laïcité. L'analyse d'observations informelles complétera le travail précédent.

Références

COSKER, C. (2017). « L'élève de Mayotte entre deux écoles : comparaison didactique de l'école coranique à l'école française », *Langues et usages*, (1), 242-252. univ-bejaia.dz/leu/images/doc/numero1/Letu1-19.pdf

SAINDOU, I. (2019). *L'École de la République française et Mayotte. L'impact de l'école publique et laïque sur la société mahoraise, de la période coloniale à nos jours, 1869-1975*, L'Harmattan, coll. Sans Frontières.

MALBERT, T. (2018). *Familles et écoles à Mayotte: entre tradition musulmane et rapport à la laïcité*. Revue

Pourtois, Hervé (Université catholique de Louvain)

Éthique et enseignement des conceptions morales controversées à l'école. Pour une approche pragmatique.

L'école peut-elle/doit-elle réserver une place à l'enseignement de conceptions morales controversées ? Si oui, comment celles-ci doivent-elles être enseignées ? On peut identifier plusieurs positions antagonistes sur la question : neutralité abstentionniste, pluralisme, perfectionnisme, dialogisme herméneutique, dialogisme critique. Chacune de ces positions a des implications distinctes sur l'idée que l'on se fait de l'enseignement de l'éthique et son lien aux autres disciplines scolaires, ce dont témoigne une analyse comparative des cours récemment mis en place dans différents pays (Philosophie et citoyenneté, Enseignement moral et civique, Éthique et culture religieuse,...). L'un des défis majeurs auxquels doivent répondre ces positions est celui de l'articulation des convictions morales privées à une culture publique qui bien qu'universaliste, est toujours le produit d'une histoire particulière et conflictuelle. Notre hypothèse est qu'une conception de l'enseignement de l'éthique inspirée de la théorie pragmatiste de la valuation (John Dewey) peut répondre à ce défi et apporter une réponse originale aux questions soulevées. Cette réponse oblige à associer l'enseignement de l'éthique à celui des sciences sociales et des sciences des religions.

Références

Kelly Th.W. (1986) « Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role », *Theory and Research in Social Education*, 14 (2), pp. 113-138.

Leroux G.(2016) *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Boréal

Maxwell, Bruce (2022) "Teacher Neutrality, Pedagogical Impartiality and Democratic Education", *Cambridge Handbook of Democratic Education*, Cambridge University Press.

Pourtois H.(2022) « L'éducation à la citoyenneté passe-t-elle par la transmission de valeurs partagées ? Une approche pragmatiste », in Luc Courtois (dir.), *Du passé, faisons table rase ? La transmission des valeurs citoyennes auprès des jeunes de Wallonie*, Louvain-la-Neuve, Fondation wallonne, pp. 33-50.

Rassilier, Markus (HEP|PH FR)

Religion(en) und Ethik – Problemfelder fachlicher und fachdidaktischer Integration

Ethische Themen finden sich in integrativen Fächern wie Natur, Mensch, Gesellschaft oder auch Werte und Normen, in denen die (Praktische) Philosophie nicht die primäre Bezugswissenschaft ist. In den Curricula stehen daher die Fachperspektiven oft unverbunden nebeneinander. Dies läuft jedoch dem Anspruch integrativer Fächer entgegen, in denen die „einzelnen Wissenschaftsbereiche [...] nicht als separat verstandene Bezugsdisziplinen, sondern als fachliche Perspektiven“ verstanden werden, „die es im Unterricht sinnstiftend zu verbinden gilt“ (Künzli David Schmid 2020, S. 11). Für das Fach NMG haben Trevisan und Helbling (2019) ein Konzept vorgelegt, wie die Integration verschiedener Fachperspektiven anhand übergeordneter Fragestellungen erfolgen kann. Dabei kommen philosophischen Fragen eine besondere Bedeutung zu: „Gerade die übergeordnete Fragestellung ist häufig philosophischer Natur, weil sie uneindeutig ist, fachliche Perspektiven überschreitet, einen existenziellen Kern aufweist und ergebnisoffen formuliert ist“ (Trevisan und Helbling 2019, S. 16). Herausforderungen ergeben sich dabei in der Verbindung der Fachperspektiven von Ethik und Religionskunde, da beide Fachdidaktiken von recht unterschiedlichen Epistemologien ausgehen und beispielsweise im religionskundlichen Unterricht die für den Ethikunterricht zentrale Werturteilsbildung auf Grundlage der Frage „Was soll ich tun?“ kritisch betrachtet oder gar abgelehnt wird (Frank 2016, S. 30). Zudem besteht die Gefahr, dass religionsphilosophische und religionswissenschaftliche Fragestellungen miteinander kollidieren. In meinem Vortrag möchte ich anhand zweier Beispiele diskutieren, wie die Fachperspektiven der Ethik und der Religionskunde im Unterricht gewinnbringend integriert werden können, ohne dabei zentrale fachdidaktische Prämissen sowie die je eigene Fachperspektive aufgeben zu müssen. Dabei soll auch der Vorschlag von Trevisan und Helbling kritisch diskutiert und mögliche andere Formen der Integration vorgestellt werden. Die Beispiele werden als Problemfragen vorgestellt: 1) Liefert der Buddhismus Aspekte einer normativen Ethik? und 2) Bieten Religionen eine ethische Orientierung im Hinblick auf die Endlichkeit des Menschen?

Literatur

Antes, Peter. 2007. Sagen alle Religionen dasselbe? *Marburg Journal of Religion* 12 / 1: 1-10. Frank, Katharina. 2016. Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *ZFRK* 3: 19-33.

Künzli David, Christine, und Kuno Schmid. 2019. Vorwort. In: *Nachdenken und vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft: Studienbuch für den kompetenzorientierten Unterricht im 1. und 2. Zyklus*, Hrsg. Paolo Trevisan und Dominik Helbling, 11-13. Bern: hep.

Schmitz, Bertram. 2018. Was kann und sollte die Religionswissenschaft in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Fächer »Religion« und »Ethik« leisten? In: *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation*, Hrsg. Bernd Schröder und Moritz Emmelmann, 71-81. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Revaz, Jean-Nicolas (HEP Vaud)

Transformations sociétales et apprentissage de la responsabilité éthique

Les mutations et les crises affectant nos sociétés peuvent s'entendre comme autant d'interpellations dramatiques, marquées par la tension et potentiellement conflictuelles, auxquelles un sujet est appelé à répondre (Métayer, 2001). Les didactiques des sciences humaines et sociales ne restent pas sourdes à ces dernières dans la mesure où elles se présentent comme de véritables laboratoires pour les penser et y apporter des réponses éducatives à dimension prospective (Durisch Gauthier et al., 2022, p. 10). Or, aucune mutation profonde, aucune crise durable ne peut être pensée sans aborder la question de la responsabilité éthique (CIIP, 2010) des sujets appelés à y faire face.

Cette responsabilité éthique, dont nous voulons interroger les conditions didactiques, peut même être raisonnablement considérée comme un ultime point de référence de toutes les mutations et crises que nos sociétés traversent. Qu'elles soient d'ordre sanitaire, économique, démocratique, écologique, ou axiologique, chacune d'elles renvoie le sujet à lui-même, et le pousse pour ainsi dire à s'interroger sur son pouvoir d'agir en amont (le sujet comme « origine » de la crise) et en aval (le sujet comme « réparateur » de la crise). Plus encore, toute crise renvoie le sujet à sa capacité à modifier le cours des choses pour diminuer la probabilité que celle-ci surgisse à nouveau : telle est la responsabilité éthique dans sa dimension prospective et son aptitude à se présenter comme une « force de vie » (Guénoun, 2010, p. 23). Interroger la responsabilité éthique en tant que telle et la place que peut occuper l'enseignement de l'éthique dans la constitution de cette dernière chez un sujet, c'est examiner les conditions susceptibles d'augmenter sa capacité à répondre à une affection. Or les plus grandes crises ont ceci de commun qu'elles affectent les individus et les sociétés en profondeur, jusqu'à provoquer des sentiments d'angoisse et de dérégulation. Si la question de la responsabilité éthique est liée à la capacité d'un sujet à être affecté et à répondre à cette affection (Schaer, 2020), elle gagne dès lors en vivacité lorsque les crises frappent et perdurent.

Quel est le point qui lie l'individu à lui-même, aux autres et au monde ? Comment peut-il en avoir conscience ? Comment peut-il en faire un levier pour faire face ? Que peut réellement l'enseignement de l'éthique dans la constitution et la prise de conscience de ce sentiment éthique chez les élèves ? Répondre à ces questions pourra contribuer à penser les crises et, si la pensée met en mouvement, les panser.

Références

CIIP (2010). *Intentions de l'éthique et des cultures religieuses*. planetudes.ch/documents/10273/36203/PER_print_SHS_35.pdf

Durisch Gauthier, N., Fink, N. & Pache, A. (Eds.). (2022). *Former dans un monde en crise. Les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales. Mélanges offerts à Philippe Hertig*.

Guénoun, D. (2010). Libérer le bien. In Laugier (S.), *La voix et la vertu, Variétés du perfectionnisme moral* (pp. 141-158). PUF.

Métayer, M. (2001). Vers une pragmatique de la responsabilité morale. *Lien social et Politiques*, 46, 19-30. doi.org/10.7202/000320ar

Schaer, R. (2020). *Répondre du vivant*. Le Pommier.

Roelens, Camille (Université de Lausanne)

L'éthique et les disciplines scolaires à l'épreuve de la sortie de la religion. Regard sur la pensée morale et la philosophie politique de l'école de Marcel Gauchet

Cette communication procédera de la philosophie politique de l'éducation et de l'éthique interdisciplinaire, et se plongera plus particulièrement, pour saisir le thème proposé, dans l'œuvre Gauchet, par une approche conceptuelle et intertextuelle. Dans le domaine de la pensée politique, des théories compréhensives de la démocratie et de la modernité et des sciences des religions, cet auteur est connu en particulier pour sa théorie de la sortie de la religion, qui désigne en fait le passage d'une structuration hétéronome du monde humaine autour de la hiérarchie, du holisme, de la domination et de la tradition à une structuration autonome où s'y substitue l'égalité, l'individualisme, la représentation et l'histoire (le terme d'avènement de la démocratie permettant, dans une logique tocquevillienne, de condenser la dynamique de ce changement). Dans le domaine de la recherche en éducation et formation, il est en revanche identifié comme l'un.e des auteur.e.s qui contribua, en particulier dans ses collaborations avec Blais et Ottavi, à renouveler un pan de la recherche en philosophie de l'éducation en se concentrant sur tout ce qui procède de la volonté de convertir de projet démocratique en pratiques éducatives et formatives, en particulier dans l'appréhension des questions scolaires en démocratie. À ce jour, ses contributions dans les domaines respectifs de la pensée morale et de l'étude des disciplines scolaires nous paraissent avoir moins attiré l'attention de la recherche, alors que les problématiques saisies par le présent colloque pourraient pourtant y trouver de précieuses ressources heuristiques et des possibles pratiques à explorer. Nous nous attacherons donc à les présenter de manière synthétique, à en mettre au jour les promesses et embûches potentielles, et à les ouvrir à la

discussion tant au plan de leur solidité conceptuelle qu'à celui de leur appropriabilité pratique en éducation et formation aujourd'hui.

Références

- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002/2013). Pour une philosophie politique de l'éducation. Arthème Fayard / Pluriel.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). Conditions de l'éducation. Stock.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2014/2016). Transmettre, apprendre. Arthème Fayard / Pluriel.
- Gauchet, M. (1985). Le désenchantement du monde. Gallimard.
- Gauchet, M. (2012). Vers une anthroposociologie transcendantale. Dans L'Anthropologie de Marcel Gauchet (pp. 219-236). Editions Parole et Silence.
- Roelens, C. (2023). Quels sens pour les savoirs scolaires en démocratie ? Approches, lectures, défis. Recherches en éducation, n° 50.

Rotzer, Bernhard (HEPIPH Wallis)

Philosophieren mit Kindern zum Thema Glück. Der Ethikunterricht an der Schnittstelle zwischen «Natur, Mensch und Gesellschaft» (NMG)

Im heutigen Zeitalter scheint es nur wenige Wahrheiten zu geben, die zeitlose Bedeutung haben und den gesellschaftlichen Strömungen zu trotzen vermögen. Wahrheiten, die für eine Generation Gültigkeit erlangt haben, können bei den nachfolgenden Generationen an Bedeutung verlieren. Daher kommt es bei den nachkommenden Generationen immer wieder zu Aushandlungsprozessen, bei denen Fragen um Wahrheiten neu ausgehandelt werden. Um an diesem Prozess teilnehmen zu können, lohnt es sich, in der Schule die Kompetenz des Selbstdenkens und des Argumentierens zu erlernen (vgl. Thomas, 2021, S. 20). Schon die alten Griechen machten sich daran, sich über Wahrheiten Gedanken zu machen und diese zu suchen. Platon und Aristoteles meinten in Thales von Milet den ersten Philosophen zu erkennen, weil er sich in tiefgründiger Weise mit der Wahrheit beschäftigte und sich u.a. mit dem menschlichen Denken und Tun auseinandersetzte (vgl. Weischedel, 2016, S. 14). So knüpft auch der Lehrplan 21 im Fachbereich NMG/ERG besonders im ethischen Bereich an das Selbstdenken an und sieht bei der Reflexion existentieller Grundfragen eine Kompetenz, bei der die Kinder über Fragen philosophieren und nachdenken können (Lehrplan 21). Ausgehend vom Lehrmittel «Weitblick NMG. Das Leben gestalten» interessiert sich dieser Beitrag für das Philosophieren mit Kindern, bei dessen Thematik die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, über das Glück nachzudenken (Weitblick, 2021, S. 10f.). Mit dem didaktischen Ansatz der neosokratischen Methode nach Nelson setzen sich die Kinder in einem operationalisierten Prozess mit dem Glück auseinander (vgl. Teubler, 2019, S. 32), woraufhin vom Forschenden der Frage nachgegangen werden soll, welche Vorstellung(en) bei den Kindern über das Glück nachzuweisen ist/sind. Aufgrund der Resultate interessiert sich der Forscher darüber hinaus dafür, mit welchen weiteren Themenfeldern die Erkenntnisse im Fachbereich NMG zu naturwissenschaftlichen oder geschichtlichen Bereichen in Verbindung gebracht werden können.

Die gesammelten Daten, die von den Kindern während dem Unterricht schriftlich festgehalten werden, sollen mit der Methode der Grounded Theory nach Strauss ausgewertet und die Erkenntnisse über Vorstellungen zum Glück vorgestellt (vgl. Hildenbrand, 2015, S. 32f.) sowie mit weiterführenden Themenbereichen des Fachbereichs NMG in Verbindung gebracht werden. Bei der Auswertung kann der Forscher auf Daten von 51 Kindern der Klassen 7H und 8H einer deutschsprachigen Primarschule im Wallis zurückgreifen.

Literatur

- Hildenbrand, B. (2015). Anselm Strauss. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch (11. Auflage), (S. 32-42). Leck. ro.
- Teubler, L. (2019). Philosophische Gespräch in Schu(r)räumen. Philosophieren im Zeichen des Hermes. Wiesbaden: Springer.
- Thomas, Ph. (2021). Bildungsphilosophie für den Unterricht. Kompetente Antworten auf grosse Schülerfragen. Tübingen: utb.
- Weischedel, W. (2016). Die philosophische Hintertreppe. Die grossen Philosophen im Alltag und Denken (43. Auflage). München: dtv.

Saint-Pierre, Aurel (Université du Québec à Trois-rivières)

Répondre aux défis des transformations sociétales par la recherche : l'exemple des choix vestimentaires à l'école

En tant que productions culturelles et sociales, les corps et les vêtements montrent comment les subjectivités sont formées, les désirs mobilisés et les expériences légitimées. Les choix vestimentaires témoignent donc de la polysémie et du dynamisme des négociations quotidiennes, notamment de la part des élèves (Caron, 2012). À l'école secondaire québécoise, ces choix font l'objet d'interactions, dont certaines subissent des renforcements, alors que d'autres sont ignorées (Magar, 2017). Bien que ces interactions ne fassent pas partie des curriculums officiels, leur caractère répétitif et leur dimension symbolique rapportent des conceptions de l'éducation bel et bien opérantes (Le Breton, 2012). Au cœur d'une transformation sociétale dans les domaines parfois confrontants de la sexualité et de

l'identité, les choix vestimentaires suscitent un inconfort partagé à l'école. Pour les élèves, les codes sont discriminatoires et sexistes, leur faisant injustement porter le fardeau de l'hypersexualisation et témoignant des contradictions de l'éducation genrée. Pour les adultes de l'équipe scolaire qui voudraient s'en saisir de façon éducative, il est souvent plus commode de rappeler et de renforcer la règle, de considérer la situation comme anecdotique ou tout simplement d'éviter le sujet. Mon projet de maîtrise a eu pour objectif de recueillir et d'analyser les témoignages de ces acteur·rices à partir d'un cadre critique, où l'expérience vécue est une source légitime de savoirs, ainsi qu'une grande richesse culturelle (hooks, 1994). Dans cette communication, je présenterai mon étude des choix vestimentaires pour illustrer certaines façons que j'ai trouvées, en tant que chercheur·e émergent·e, pour répondre aux défis des transformations sociétales qui se vivent au quotidien à l'école secondaire. Je présenterai les grandes lignes de ma démarche et quelques résultats. Finalement, j'aborderai les questions soulevées dans ce contexte.

Références

Caron, C. (2012). Filles et hypersexualisation: des points de vue (et des corps) situés qui comptent. Dans D. Jeffrey & J. Lachance (dir.), Codes, corps et rituels dans la culture jeune (p.119-138). Presses de l'université Laval. Hooks, b. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge.

Magar, J. (2017). Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école: actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice. [Thèse de doctorat, Université de Paris Vincennes Saint-Denis et Université du Québec à Montréal]. Archipel. archipel.uqam.ca/10671/

Le Breton, D. (2012). L'interactionnisme symbolique. Presses universitaires de France.

Schmidt, Robin (Fachhochschule Nordwestschweiz)

Bedingungen, Ziele und Indikatoren von gelingendem Ethik-Religionen-Gemeinschaft (ERG)-Unterricht. Ein empirischer Blick auf situative Handlungswirksamkeit von Lehrpersonen

Seit der Einführung des Lehrplan 21 in der deutschsprachigen Schweiz wird das neue Fach «Ethik-Religionen-Gemeinschaft» (ERG) in der Sekundarstufe I sukzessive in den Schulen Realität. Schwerpunkte sind dabei der Erwerb der Fähigkeit zur ethischen Reflexion und Orientierung im Hinblick auf zentrale Fragen der Gegenwart und des demokratischen Zusammenlebens, insbesondere im Hinblick auf religiöse Pluralität und dem Ergreifen der eigenen Biografie in einer durch Pluralisierung, Individualisierung und Migration geprägten Gesellschaft (Bietenhard, Sophia & Estermann, Guido, 2016). Die schulische Praxis des neuen Fachs wird noch wenig empirisch erforscht. Unklar ist unter anderem, wie die vielen, hohen Ansprüche an das Fach in den gegenwärtigen – noch eher anfänglichen – Rahmenbedingungen von Lehrpersonen eingelöst werden und werden können. In einem Forschungsprojekt an der PH FHNW wird daher untersucht, wie bei ERG-Lehrpersonen Handlungswirksamkeit (Agency) für die Ziele des Faches entsteht. Teacher Agency wird dabei als emergentes Phänomen verstanden, das situativ in einer zeitlichen Struktur innerhalb eines sozio-kulturellen Kontext entsteht, und nicht als personale Eigenschaft der Lehrperson (Eteläpelto et al., 2013). Ab dem Frühjahrssemester 2023 wird im Rahmen von Unterrichtsbesuchen und Praxisreflexionsseminaren durch narrative Interviews und Fragebogen erhoben, welche Ziele ERG-Lehrpersonen mit ihrem Unterricht verfolgen, welche Elemente sie in ihren ERG-Lektionen als gelingend beschreiben und welche Faktoren des organisatorischen Umfelds und des eigenen Wissens und Könnens sie dafür als hemmend und als förderlich erfahren. In dem Beitrag werden erste Befunde aus Ethik- und Religionen- Lektionen skizziert und der Umgang der Lehrpersonen mit der Spannung zwischen hohem Anspruch und den Gegebenheiten in Ausbildung und Schule als Frage von Ethos (Helbling & Schallberger, 2019) und Ethik von ERG-Lehrpersonen zur Diskussion gestellt.

Literatur

Bietenhard, Sophia, & Estermann, Guido. (2016). «Ethik, Religionen, Gemeinschaft»: Entwicklungslinien eines (neuen) Fachbereichs. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34(3), 359-367.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. Educational Research Review, 10, 45-65.

Helbling, D., & Schallberger, M. (2019). Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 37(3), 369-382.

Schnüriger, Hubert (Pädagogische Hochschule FHNW)

Verstehen in Religionskunde und Ethik

Schulischer Unterricht sollte auf Verstehen ausgerichtet sein. Der Beitrag versucht, die Konturen der Fächer Ethik und Religionskunde vor dem Hintergrund dieser vertrauten Forderung zu schärfen.

Während andere wissenschaftliche Disziplinen und Fächer sich ihrem Gegenstand aus der Beobachter*innen-Perspektive nähern, setzt die Ethik sich mit ihrem primären Gegenstand – menschlichem Handeln – aus einer Teilnehmer*innen-Perspektive auseinander. Ethische Fragen richten sich nicht auf die Beschreibung oder Erklärung von Handlungen, sondern auf ihre Begründung: «Wie soll ich/Wie sollen wir handeln?» Die verbreitete Unterscheidung zwischen einer deskriptiven und einer normativen Ethik ist denn auch im besten Falle irreführend (vgl. Quante 2008, 17). Angesichts des reflexiven Charakters der Ethik ist diese These nicht trivial.

Das kontrastiert mit dem Selbstverständnis der Religionswissenschaft, welche die Bezugsdisziplin des Schulfachs **Religion (Religionskunde)** bildet. Die in den letzten Jahrzehnten dominanten religionswissenschaftlichen Ansätze bemühen sich dezidiert um einen distanzierten, beobachtenden Zugang zu ihrem Gegenstand. Sie versuchen sich so, von früheren Ansätzen abzugrenzen (vgl. z. B. Wilke 2012, 288), welche sich ihrem Gegenstand letztlich aus einer Teilnehmer*innen-Perspektive näherten.

Im Vortrag wird gezeigt, dass es trotz dieser grundlegenden Unterschiede in den Bezugsdisziplinen sinnvoll ist, in beiden Fächern einen verstehenden Zugang stark zu machen. Allerdings führen die Unterschiede dazu, dass er in den beiden Fächern teilweise unterschiedliche Formen annimmt und auch unterschiedliche Rollen erfüllt. Gerade angesichts der Tatsache, dass die beiden Fächer oft in einem Fächerverbund zusammengeführt sind oder, entgegen der hier gewählten Terminologie, faktisch in ein einziges Schulfach integriert sind, ist es wichtig, diese Unterschiede im Blick zu haben.

Literatur

Quante, Michael (2006): Einführung in die Allgemeine Ethik, 3. Aufl. (unveränd. Nachdruck der 2., durchges. und korrig. Auflage), Darmstadt: WBG.

Wilke, Annette (2012): Einführung in die Religionswissenschaften, in: Ruhstorfer, Karlheinz (Hg.): Systematische Theologie, Paderborn: Schöningh, 287-358.

Vorpahl, Jenny und Merkel, Linda (Universität Potsdam)

Interdisziplinarität: Eine unerfüllbare Forderung für LER? – Grenzen und Schnittmengen zwischen philosophischen und religionswissenschaftlichen Zugängen

Das Konzept des Fachs Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) behauptet, dass bestimmte lebensweltliche Probleme, die Gegenstand des Schulfaches sind, nur unter gleichzeitiger Berücksichtigung mehrerer unterschiedlicher Bezugsdisziplinen fachgerecht bearbeitet werden können. Diese Bezugsdisziplinen finden sich in den drei Dimensionen des Fachs wieder: Lebensgestaltung (Psychologie, Soziologie), Ethik (philosophische Ethik) und Religionskunde (Religionswissenschaft). Diese didaktische Forderung hat weitreichende Konsequenzen innerhalb der Bildung an-gehender LER-Lehrkräfte. Nicht nur gilt es, die Fragen- und Themenbereiche zu identifizieren, die interdisziplinäres Arbeiten nahelegen, es gilt ebenso bei deren Bearbeitung die jeweiligen disziplinspezifischen Besonderheiten transparent zu machen. Die Studienordnung LER stellt das Erschließen und komparatistische Bearbeiten von Argumenten, Lösungen und lebenspraktischen Folgerungen aus verschiedenen kulturellen und weltanschaulichen Traditionen als ein zentrales Qualifikationsziel vor. In einem interdisziplinären Propädeutikum sollen Bachelorstudierende üben, philosophische und religiöse Quellentexte zu einem Thema (z. B. Geschlechterrollen, Vorstellungen vom gelungenen Leben) mit Hilfe disziplinspezifischer Analysepraktiken (argumentationsanalytische vs. hermeneutische) zu rekonstruieren. Bisher erleben die Studierenden die philosophische Perspektive als grundsätzlich verschieden von der religionswissenschaftlichen – sowohl betreffend des Fachethos und des Erkenntnisinteresses als auch der methodischen Zugänge. Es bleibt bei einem weitgehend unverbundenen Neben- bzw. Nacheinander. Um die Potenziale einer tatsächlich interdisziplinären Perspektive erfahrbar zu machen, müssen neben argumentationsanalytischen Verfahren auch andere philosophische Denktraditionen im Studium behandelt werden, vor allem hermeneutische und dekonstruktivistische Ansätze, die transdisziplinär rezipiert werden. Zudem möchten wir in unserem Beitrag anhand eines exemplarischen Gegenstands (wie z. B. der Impfdebatte) skizzieren, wie eine derartige interdisziplinäre Bearbeitung strukturiert werden kann. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die didaktischen Konsequenzen der angestellten wissenschaftstheoretischen Überlegungen. Besonderes Potential schreiben wir dabei diskursanalytischen Verfahren zu, um die Partizipationskompetenz der Schüler:innen im Sinne der Teilhabe an aktuellen gesellschaftlichen Debatten zu fördern.

Literatur

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015): Rahmenlehrplan Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (Teil C).

Raters, Marie-Luise (2020): Ethisches Argumentieren: Ein Arbeitsbuch. Berlin: J.B. Metzler. Schmolh, Tobias; Philipp, Thorsten (2021): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript.

Stiegler, Bernd (2015): Theorien der Literatur- und Kulturwissenschaften. Paderborn: Schöningh.

Wobser, Florian (Universität Passau)

Natur Writing und Nature Filming als Unterrichtsmedien für einen Ethikunterricht im Anthropozän

In dem Vortrag möchte ich ethikdidaktischer und unterrichtspraktischer Hinsicht der These folgen, dass sich für ein klima- und ökosensibles Unterrichten in Zeiten des Anthropozän neben wichtigen argumentativen Texten unbedingt auch präsentative Formen, genauer Nature Writing und Filming im Ethikunterricht relevant sein sollten. Viel eindringlicher lässt sich durch diese die Frage stellen: Wie verhält sich der Mensch zur Natur?, auf die es als Konsequenz einer dazu passenden didaktisch-methodisch problemorientiert begründeten Unterrichtspraxis nicht allein deskriptiv-diagnostische Antworten geben soll. Vielmehr sollen diese anschaulichen, literarischen oder gar audiovisuellen, Unterrichtsmedien zur kompetenzorientierten Sensibilisierung der Schüler*innen genutzt werden, so dass die o.g. Frage um

die folgende ferner ergänzt wird: In welcher Beziehung sollte der Mensch zur Natur stehen? Nach einer Hinführung im Horizont des Diskurses um Unterrichtsmedien in der Philosophie- und Ethikdidaktik sollen ausgewählte Auszüge aus Nature Writing (E. Abbey, A. Dillard u.a.) sowie gezielte Sequenzen aus Nature Filming (W. Herzog, N. Geyrhalter u.a.) präsentiert und didaktisch kommentiert werden. Methodisch sollen gemeinsam Vor- und Nachteile dieser Versuche, die Natur literarisch bzw. filmisch zu erfassen, erörtert werden. Nach meinem impulsreichen Vortrag hätten wir im Gespräch noch einen zweiten Teil, in dessen Verlauf die Beispiele und die fachdidaktischen Vorannahmen diskutiert werden können. Mit Bezug auf das Anthropozän sollte diese gemeinsame Auseinandersetzung in die Frage münden, ob meine Intuition richtig ist, dass in den oft meditativ wirkenden, Natur oft recht spannungslos umkreisenden literarischen bzw. filmischen Zeugnissen eine zugleich ästhetische und ethische Kraft ihren Ausdruck gewinnt, die u.a. geeignet ist, um die Verantwortlichkeit des Menschen auf der Erde und für die Natur zu stärken?

Literatur

Klimaethik Ethik und Unterricht 4/2022 (Hg. v. F. Wobser & S. Applis). Ethikunterricht als Sensibilisierung in klimaethischer Hinsicht. Kreative Verfahren zu ausgewählten Unterrichtsmedien zur Mensch-Natur-Beziehung. In: Klimaethik Ethik und Unterricht 4/2022. 44-49.

Sensible Begegnung und Gemeinschaft im Anthropozän – mediendidaktische Überlegungen zum Animeklassiker Mein Nachbar Totoro (1988) von Hayao Miyazaki. In: Idyllen und Sehnsuchtsorte in Kinder- und Jugendliteratur/-medien. Fachwissenschaftliche Analysen und fachdidaktische Modellierungen. Hg. Lea Grimm u.a. [in Redaktion].

›De-/Zentrierung‹ des Menschen im Anthropozän – Reflexion wissenschaftlichen und künstlerischen Ausdrucks im Film (Herzog; Geyrhalter): In: International Yearbook for Philosophical Anthropology, Volume 11 (2022): art/science. Hg. Katharina Block u.a. [in Redaktion].

HEPIPH FR RUE DE MORAT 36
1700 FRIBOURG

07.09
08.09
-
2023