

**Islam im Klassenzimmer / L'islam en classe  
6.-7. November 2020 / 6-7 novembre 2020**

Die Tagung «Islam im Klassenzimmer / L'islam en classe» ist als öffentliches Angebot des Wissenschaftstransfers angelegt und wurde in Kooperation des Schweizerischen Zentrums für Islam und Gesellschaft (SZIG) der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg (PH Freiburg) durchgeführt. Die Veranstaltung ist Teil des jährlichen Konferenzyklus im Rahmen des durch die Stiftung Mercator Schweiz geförderten Doktoratsprogramms «Islam und Gesellschaft: Islamisch-theologische Studien». Vom 6.-7. November 2020 diskutierten in einem reinem Online-Format zahlreiche Experten\*innen aus dem In- sowie Ausland gemeinsam mit insgesamt etwa 160 Zuhörenden zentrale Fragestellungen des Tagungsthemas. Unten den Mitgliedern des Doktoratsprogramms wirkten insbesondere Alexander Boehmler, Nadire Mustafi und Dilek Ucak-Ekinci an der Konzeption und Durchführung der Tagung mit. Am 6. November wurde die Veranstaltung mit zwei Einführungsvorträgen und einer anschliessenden Podiumsdiskussion für ein breites Publikum eröffnet. Am 7. November folgte dann die wissenschaftliche Fachtagung, die sich den verschiedenen Aspekten des Veranstaltungsthemas widmete.

**6. November 2020**

*Nicole Durisch Gauthier*, Professorin für Didaktik der Geschichte und Religionswissenschaft an der Haute École Pédagogique Vaud (HEP), eröffnete im ersten Hauptvortrag die Veranstaltung. In ihrem Vortrag ging Frau Durisch Gauthier einerseits der Frage nach, in welchen Fächerkontexten des aktuellen schweizerischen Lehrplans Religion im Allgemeinen und Islam im Speziellen überhaupt thematisiert werden. Das föderale System der Schweiz verleiht den Kantonen umfassende Kompetenzen, sodass in der konkreten Lehrplangestaltung unterschiedliche Formen und Orte der Thematisierung von Religion vorfindbar sind. Dabei gelte es ebenso Unterschiede zwischen dem Lehrplan der Romandie (Plan d'études romand, PER) und dem Lehrplan 21 der deutschsprachigen schweizer Kantone zu berücksichtigen. Durisch Gauthier weist vor diesem Hintergrund darauf hin, dass beide Lehrpläne zwar national abgestimmt sind, es gerade aber aufgrund der verschiedenen kulturellen und historischen Kontexte zu wichtigen Unterschieden in der Thematisierung von Religion kommt. Schliesslich besitzen die einzelnen Kantone wiederum ein eigenes Adaptionsrecht der Lehrpläne, welches

es ihnen erlaubt weitere lokale Anpassungen vorzunehmen. Durisch Gauthier weist darauf hin, dass für den Plan d'études romand Diversität einen zentralen bildungspolitischen Begriff darstellt. Gleichzeitig transportiert der Begriff viele sehr unterschiedliche Vorstellungen, sodass der Begriff inhaltlich stark variiert und ganz unterschiedliche pädagogische Ziele damit assoziiert werden. Anhand einer Aufzählung verschiedener Zweckbestimmungen von Diversität wie kulturelles Erbe, jugendliche Identität, staatsbürgerliche Toleranz, Ethik oder Existenzfragen von Jugendlichen, gelingt es Durisch Gauthier die Varianz möglicher Verständnisse prägnant zu veranschaulichen. Trotz der neuen Lehrplanreform bleibt demnach für Durisch Gauthier ein wichtiger Bedarf an Klärung zentraler bildungspolitischer Leitbegriffe vorhanden, der sich gerade im Hinblick auf den Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt im Schulalltag äussert. Darüber hinaus sei es wichtig anzumerken, dass hinsichtlich der Vermittlung von Religion wie auch des Islams im Speziellen die Westschweiz konsequent auf einen nicht-konfessionellen, d.h. möglichst deskriptiven und neutralen Unterricht setzt. Alle Schülerinnen und Schüler werden deskriptiv in den Grundthemen der islamischen Religion unterrichtet, so wie sie sich in ihrer Lehre, zentralen Protagonisten, Kultstätten und der Kunst als auch aus den religiösen Riten zusammensetzt. Transversale Themenzusammenhänge wie Tod, Sinn oder Gottesfrage werden vielfach im Vergleich mehrerer Religionen – insbesondere mit dem Christentum und Judentum – ergänzt, sodass nicht nur Bezug auf eine einzige Religion genommen wird, sondern auch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Religionen und Weltanschauungen thematisiert werden.

*Yahya Pallavicini*, Vizepräsident und Imam der italienisch-islamischen Religionsgemeinschaft COREIS, verweist zu Beginn des zweiten Hauptvortrags auf aktuelle Beispiele für einen interreligiösen sowie pluralistischen Islamischen Religionsunterricht in unterschiedlichen islamischen Ländern, und öffnet damit die Wahrnehmung für wichtige aktuelle bildungspolitische Entwicklungen in der islamischen Welt. Er betont, dass unabhängig von der Form und dem Ziel der jeweiligen Unterrichtsgestaltung, zunächst die Erwartungen der Muslime selbst in Betracht gezogen, die Auseinandersetzung muslimischer Schülerinnen und Schüler mit ihrem religiösen Hintergrund sowie die Einbeziehung ihrer nicht-muslimischen Kameradinnen und Kameraden berücksichtigt werden sollten. Pallavicini ergänzt seine pädagogischen Vorstellungen durch den Vorschlag, zum Zwecke des gesellschaftlichen Dialogs und des Lernens wechselseitiger Achtung anderweitige Religionsgemeinschaften als

Teil des Religionsunterrichts einzubeziehen. Wesentlich sei es unterdessen, zwischen dem Religionsunterricht in privaten Institutionen eigens für muslimische Kinder und einem an öffentlichen Schulen vorgesehenen Religionsunterricht als Schulfach zu unterscheiden. Während das erste Angebot seiner Ansicht nach eine konfessionelle Vermittlung religiöser Lehren für ein muslimisches Publikum darstellt, sollte an öffentlichen Schulen ein neutraler Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler und unabhängig ihrer jeweiligen religiösen oder weltanschaulichen Verortung stattfinden. Auf einer solchen Grundlage, so Pallavicini, liesse sich in einem weiterführenden Schritt ein komplementärer interreligiöser Unterricht etablieren, in dem der Islam im Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen in einem pluralistischen Kontext verständigt wird. Pallavicini verweist jedoch gleichzeitig auf die didaktischen und pädagogischen Herausforderungen, die ein solches Unterfangen mit sich bringe. So solle der Islam nicht lediglich auf Grundlage normativer Texte vermittelt werden, da ansonsten dessen mystische und spirituelle Aspekte untergehen würden. Abschliessend betont Pallavicini die Wichtigkeit, einerseits muslimische Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf eine Vermittlung des Islams in einem säkular-öffentlichen Umfeld zu sensibilisieren, sowie andererseits Aussenstehende auf die gegenwärtige Relevanz muslimischer Wirklichkeiten und Werte hinzuweisen. Auf Grundlage des gegenseitigen Verständnisses sei es durchaus möglich, den Islam anhand seiner universellen Werte erfolgreich in eine multikulturelle Schullandschaft einzubeziehen.

An der anschliessenden Diskussionsrunde nahmen neben Yahya Pallavicini und Nicole Durisch Gauthier auch Esther Fouzi und Hubert Aebischer teil. *Esther Fouzi* ist Krankenschwester und Religionspädagogin. Sie erteilt seit vielen Jahren muslimischen Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 18 Jahren Religionsunterricht. *Hubert Aebischer* ist seit mehr als 30 Jahren Sekundarlehrer an der Orientierungsschule Tafers und nun im vierten Jahr zugleich als Schuldirektor tätig.

Die Diskussionsrunde wurde mit der Frage zur Rolle des Religionsunterrichts im schweizerischen Lehrplan eröffnet. Frau Gauthier verwies auf die besondere historische Stellung des Christentums, welches aufgrund des historischen Erbes der kirchlichen Unterweisung bis heute seinen Status als kulturelle Grundlage beibehalten hat. Die Gesprächsteilnehmenden waren sich zugleich einig, dass in der heutigen Zeit eine

grundsätzliche Anerkennung kultureller sowie religiöser Vielfalt unabdingbar sei. Hinsichtlich möglicher Gestaltungen eines Islamischen Religionsunterrichts wies Pallavicini auf zahlreiche Beispiele aus muslimischen Ländern hin, die als Anhaltspunkte für die Diskussion an den hiesigen Schulen dienen könnten. Er befürwortet eine bekenntnisneutrale Unterrichtsform, die nicht von einer Vertreterin bzw. einem Vertreter der Religionsgemeinschaft, sondern von einer säkularen Fachperson durchgeführt werden sollte. Der Religionsunterricht soll demnach als ein neutrales Unterrichtsfach für die Allgemeinheit dienen, wodurch an den Schulen eine Sensibilisierung für kulturelle und religiöse Vielfalt gefördert werden soll. Bezüglich didaktischer Fragen plädierte Fouzi einerseits für eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Koran. Als einer der normativen Grundlagentexte des Islams biete er zahlreiche Anhaltspunkte für eine kompetente religiöse Unterweisung von muslimischen Schülerinnen und Schülern. Andererseits unterstrich sie – nicht zuletzt aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen als Religionslehrerin – die Wichtigkeit interaktiver und kreativer Lernmethoden. Ein lebendiger Unterricht, der die Klassen nicht nur mental, sondern auch kreativ sowie physisch fordere, verhilft gemäss ihrer Auffassung zur langlebigen Implementierung des Unterrichtsstoffs bei den Schülerinnen und Schülern. Wie Fouzi ermöglichte auch Hubert Aebischer unmittelbare Einblicke und Erfahrungen aus der Orientierungsschule in Tafers. Im Schulalltag begegnet er kaum besonderen Herausforderungen, die mit religiösen Anliegen zusammenhängen. Eine Ausnahme bilden Schülerinnen und Schüler, die zum Beispiel Feriengesuche an religiösen Feiertagen einreichen, im Kochunterricht auf den Verzehr von Schweinefleisch verzichten oder an Sporttagen aufgrund der Fastenzeit Dispensgesuche stellen. Aebischer verweist in solchen Fällen auf die organisatorische Flexibilität der Schule, die auf Jahrzehnte reichenden Erfahrungen aufbauen kann. In ihrer Schlussfolgerung verwies die Diskussionsrunde auf weitere offene Fragen bezüglich der Form und des Inhalts von religionskundlichem Unterricht im Verhältnis zu einem konfessorischen Religionsunterricht. Damit bleibt nach Auffassung der eingeladenen Experten\*innen ein deutlicher wissenschaftlicher Forschungsbedarf wie auch ein konkreter gesellschaftspraktischer Gestaltungsbedarf auch nach der aktuellen Schulreform weiterhin bestehen.



7. November 2020

**Panel 1 – Blick auf die Lernenden/L’analyse des apprenant-e-s**

*Harry Behr* ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Islam an der Goethe Universität Frankfurt am Main. Seine Schwerpunkte liegen im Bereich der intersektionalen Bildungsforschung mit besonderem Bezug zu Religion, jugendlicher Lebensweltorientierung und Radikalisierungsprävention.

Behrs Ausführungen lag die explizite Prämisse zugrunde, dass Diversität ein Normalzustand von europäischen Gesellschaften und Integration nicht eine Bringschuld der Zugereisten, sondern eine Gesamtleistung der Gesellschaft sei. Behr erklärte, dass der Schule als Zutritts- und Allokationssystem eine zentrale Rolle im Rahmen der Aufnahme und Akzeptanz von muslimischen Schülerinnen und Schülern in die Mittelschicht zukommt. Sie bewegt sich daher in einem hybriden Spannungsfeld, in dem sie einerseits die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an der Gesellschaft vorbereiten soll, andererseits aber wie ein Filter gegen den gleichberechtigten Zutritt in die Gesellschaft agiert. Letzteres erläutert Behr anhand der Selbstwahrnehmung betroffener Schülerinnen und Schüler, die aufgrund festgefahrener Stereotypisierungen sich ihre Akzeptanz erkämpfen müssten. Vorurteile tragen seiner Ansicht nach massgeblich zur Etablierung von Präkonzepten bei, anhand derer die Schülerinnen und Schüler fremdmarkiert und ihre eigene Selbstwahrnehmung ignoriert würde. Als Folge dieser äusseren Zuschreibungen beschliessen manche Jugendliche abrupte und unerwartete Handlungsentscheidungen, wofür es für das soziale Umfeld keine sichtbaren Indikatoren gibt.

Eine effektive Methode, solchen Handlungen entgegenzuwirken, liegt gemäss Behr im Präventionstheater. Die Bühne ermögliche es Jugendlichen, die zu deviantem Verhalten neigen, in der Theaterrolle (meist unbewusst) aus sich herauszutreten, da es sich dabei um einen geschützten und sanktionsfreien Raum handelt. Das heisst, dass der Mensch sich selbst zum Gegenstand der Betrachtung macht. Abschliessend hielt Behr fest, dass die gesellschaftlichen Segmentierungen und diskursiven Zuschreibungen prekär und erratisch seien, und gerade dadurch Radikalität produzierten, sodass sich muslimische Jugendliche auf der Ebene der Gesellschaftswahrnehmung, Selbstwahrnehmung und des Weltbilds häufig nicht mehr zentriert fühlten.

*Nathalie Gasser* lehrt und forscht an der Pädagogischen Hochschule Bern mit den Schwerpunkten soziale Ungleichheit und Dominanzverhältnisse im Kontext von Bildung, Othering, Intersektionalität, Bildungsbiografien und Islamdiskurs sowie rassismuskritische Bildung.

Gasser eröffnet ihre Gedanken anhand einer kontextuellen Verortung des in der Schweiz geführten Islamdiskurses und der kommunikativen Differenzkategorie «Muslimin». Sie erklärt, dass seit 9/11 gesellschaftspolitische Differenzen zunehmend entlang religiöser Linien gezogen würden. Als Konsequenz dieses Trends würden Menschen muslimischen Glaubens zunehmend anhand ihres religiösen Hintergrunds identifiziert, wobei das Wahrnehmungsbild von Aussenstehenden meist auf Stereotypen gründet. Ein zentrales Element der diskursiven Abgrenzung gegen «den» Islam bildet vielfach der Verweis auf hierarchische Geschlechterverhältnisse, die als unveränderbar projiziert werden. Gasser greift an dieser Stelle also das Prädikat «Muslimin» im Sinne einer Differenzkategorie auf und geht der Frage nach den Auswirkungen von Zuschreibungsprozessen auf junge Frauen im Kontext von Schule und Berufsbildung nach. Sie weist gleichzeitig darauf hin, dass eine Kategorie «muslimische Schülerinnen» als Bildungsgruppe und soziales Kollektiv faktisch nicht existiert, zahlreiche Pädagoginnen und Pädagogen aber an diesem vermeintlich realen Konstrukt weiterhin festhalten. Das grundsätzliche Dilemma bestehe darin, Diskriminierung aufzuzeigen, ohne dabei pauschalisierte Gruppen positiv oder negativ zu diskriminieren. Eine Form der Differenzkategorie «Muslimin» manifestiere sich laut Gasser beispielsweise im Moment der Zuschreibung eines Expertentums an muslimische Schülerinnen im Klassenzimmer. An sie

würde vielfach die Erwartung herangetragen, über religiöse, gesellschaftsspezifische bis hin zu weltpolitischen Themen Auskunft geben zu können. Muslimische Schülerinnen würden demnach implizit als «Vertreterinnen» des Islams betrachtet und insofern als «Fremde» konstruiert. Diese Betrachtungsweise zieht für die Betroffenen einen Rechtfertigungsdruck und



Positionierungszwang nach sich. Die Last, nichts Falsches sagen zu wollen, veranlasst sie, sich vermehrt mit dem Islam auseinanderzusetzen. «Muslimin» wird dadurch zu einer sozialen Deutungspraxis erhoben, wodurch Handlungsgründe auf «den Islam» zurückgeführt und Mehrfachzugehörigkeiten ignoriert werden. In ihrem Fazit hält Gasser demzufolge fest, dass der verwendete Kultur- bzw. Religionsbegriff der Lehrpersonen entscheidend für die Wahrung pädagogischer Professionalität im Umgang mit Differenzen ist. Lehrerinnen und Lehrer sollten daher in der Lage sein, Kulturen und kulturelle Praktiken als hybride, ineinander verflochtene und sich gegenseitig durchdringende Phänomene zu verstehen. Gasser plädiert schliesslich für die Etablierung einer «postmigrantischen Schulstruktur», der die Prämisse unterliegt, dass die Heterogenität der Lernenden die Norm ist.

### **Panel 2 Blick auf die Lehrenden/L'analyse des enseignant-e-s**

Dans ce panel, l'accent a été mis sur l'analyse des pratiques des enseignant-e-s particulièrement en Suisse et en Autriche. La première communication conjointe de Madame *Séverine Desponds* (Chargée d'enseignement en didactique de l'éthique et cultures religieuses à l'HEP Vaud) et Madame *Petra Bleisch* (Enseignante et Directrice du Département Éthique et Sciences des religions à l'HEP/PH Fribourg) présentait les résultats d'une recherche intercantonale, en Suisse francophone, visant à analyser les pratiques des enseignant-e-s de primaire concernant le cours d'Éthique et cultures religieuses (ECR), et en particulier les situations mentionnant des

élèves et/ou des parents musulman·e·s. Cette recherche visait un double objectif : d'une part, il s'agissait d'observer l'impact des changements institutionnels (opérés en 2011-2014 faisant désormais de cette branche un cours obligatoire et non œcuménique) sur les pratiques des enseignant·e·s ; et d'autre part, dans une perspective didactique, il s'agissait de s'intéresser à la formation des enseignant·e·s en lien avec cet enseignement particulier. L'étude met en évidence cinq situations dans lesquelles l'islam ou les élèves musulman·e·s sont sujets à préoccupation :

- 1) L'islam comme contenu à enseigner,
- 2) Les questions ou les oppositions des élèves musulman·e·s aux contenus enseignés,
- 3) L'islam comme thématique amenée par les élèves musulman·e·s,
- 4) L'islam comme fait d'actualité,
- 5) Les parents musulmans face à l'enseignement de l'islam.

Or, la grande variété de représentations et de postures mais également l'absence apparente d'une norme claire en termes de pratique (singularisation ou non de l'islam dans le cadre de cet enseignement) montre que l'approche des situations en lien avec l'islam, par les enseignant·e·s, ne semble pas si pragmatique, bien au contraire, ceux-ci s'efforcent de transposer des grands principes (neutralité confessionnelle, tolérance, ...) dans un langage adapté à la classe. Ce faisant, ils montrent une diversité de gestes professionnels : geste de protection des élèves ou geste de modération lorsqu'il leur semble que les grands principes en question sont mis à mal. En ce qui concerne la pratique professionnelle, deux tendances apparaissent : celle qui place l'islam dans une diversité de religions et celle qui voit l'islam comme une tradition singulière, plus « orthodoxe » et intrinsèquement liée à l'immigration. Dès lors, deux processus sont en œuvre au niveau du discours : d'une part, une inclusion de l'islam selon laquelle celui-ci doit être traité de la même manière que les autres traditions religieuses, et d'autre part, une singularisation de l'islam selon laquelle toutes les différences doivent être prises en compte. Si ces deux logiques ne s'excluent pas nécessairement, il apparaît néanmoins que les enseignant·e·s sont confrontés à la difficulté de trouver la « juste place » de l'islam dans le cadre de l'enseignement d'ECR. Ils sont constamment à la recherche de nouveaux gestes professionnels, de nouvelles stratégies de dédramatisation de cette thématique qu'est l'islam, et ce afin de maintenir et de garantir la relation pédagogique au sein de la classe.

Le second intervenant de ce panel, Monsieur *Mehmet H. Tuna* (Université d'Innsbruck, Autriche) a abordé le degré de controverse comme nécessité et défi dans la pratique de l'Instruction religieuse islamique en Autriche (IRI, allemand : « Islamischer

Religionsunterricht »). Alors que la controverse correspond aux contradictions dues à des perceptions subjectives, la controversalité décrit la capacité à articuler et à supporter des controverses positives ou négatives de manière constructive. Dans le cadre du cours d'IRI, les enseignant·e·s, comme les apprenant·e·s, se consacrent à la réflexion de leurs convictions religieuses qui sont inévitablement confrontées à diverses controverses. Il existe deux types de controverses en lien avec l'islam : celles en son sein et celles concernant sa relation au politique et au social dans des sociétés sécularisés. Or, l'existence d'une asymétrie de pouvoir entre l'enseignant·e et l'apprenant·e, au détriment de ce dernier, peut mener à une forme de manipulation voire à une exacerbation des préjugés. Ainsi, la question de la controversalité dans le cadre du cours d'IRI est liée à celle de l'étendue du pouvoir réflexif des enseignant·e·s. En garantissant l'expression de la pluralité des opinions existantes, la controversalité renforce le pouvoir réflexif des enseignant·e·s, qui ne sont plus considérés comme les simples vecteurs de transmission des parents ou des autorités, et permet par là même de dépasser les préjugés. Cependant, l'attitude des enseignant·e·s à l'égard des controverses diffère. Certains d'entre eux proposent tout simplement de ne pas les aborder, ce qui paraît difficile dans la mesure où la nature humaine ne saurait exclure la contradiction. D'autres estiment qu'il est important d'évoquer toutes les opinions contradictoires et ce, dans une parfaite neutralité et juxtaposition. Enfin, il y aurait l'idée selon laquelle un consensus à l'amiable, accepté relativement facilement par tous, permettrait de surmonter les contradictions et les opinions individuelles. En pratique, il apparaît que les enseignant·e·s sont assez démunis face aux controverses car ils manquent de normes et de balises méthodologiques qui leur offriraient des outils leur permettant de sortir des solutions temporaires et aléatoires, de surmonter les difficultés mais surtout de traiter de ces questions en toute sérénité. Si l'acquisition d'un savoir théorisé est fondamentale, il ne signifie pas nécessairement que les apprenant·e·s aient appris à supporter les opinions des autres, et en ce sens il n'empêche pas l'existence de préjugés. Par conséquent, il est important d'avoir conscience de la subjectivité de son propre savoir, et de reconnaître qu'il ne rime pas par définition avec une vérité objective ou « absolue ». Finalement, la controversalité vise davantage à forger l'esprit critique des apprenant·e·s en déconstruisant les préjugés et en leur offrant les outils leur permettant de faire face à la pluralité.

**Panel 3 Blick auf die Unterrichtsorte und -materialien/L'analyse des endroits et des matériaux de l'enseignement**

Après avoir abordé la thématique de l'islam en classe, du point de vue des apprenant·e·s et des enseignant·e·s, le dernier panel de la conférence portait sur l'analyse du troisième volet du triangle pédagogique à savoir les matériaux de l'enseignement. Madame *Riem Spielhaus* (Professeure d'islamologie à l'Université George-Auguste de Göttingen, dont le point fort porte sur l'éducation et les cultures de savoirs et Directrice du Département « manuel scolaire et société » à l'Institut Georg-Eckert - Institut Leibniz pour la recherche internationale portant sur les manuels scolaires) a présenté les premiers résultats d'une étude, débutée en 2016, qui avait pour but d'analyser les contextes d'enseignement et les représentations de l'islam dans les manuels scolaires et les plans d'études en Allemagne. En effet, en tant que médias d'information, ceux-ci sont perçus comme reflétant un consensus social faisant autorité, notamment du fait qu'une pluralité d'acteurs participent à leur élaboration. Or, il s'avère qu'en réalité ils reflètent davantage des attitudes sociales dominatrices et contribuent par là même à les renforcer. L'islam n'est pas uniquement abordé dans le cadre du cours de religion, dans lequel il est généralement associé aux deux autres monothéismes, il est également perçu comme un phénomène historique, social, éthique et géographique. Les premiers résultats de l'étude montrent la persistance de certaines représentations qui avaient notamment été mises en évidence dans une précédente recherche réalisée, en 2011, à l'échelle européenne « Keine Chance auf eine Mitgliedschaft? » En effet, il demeure une représentation forfaitaire de l'islam et des musulman·e·s, une vision non différenciée entre l'islam comme paradigme religieux et les pratiques musulmanes marquées par la culture et la politique, une assimilation de l'islam à l'immigration et au monde arabe ou turcophone ou encore un traitement systématique dans le contexte du Moyen-Âge. Finalement, ces représentations homogénéisantes ne permettent pas de montrer les dynamiques internes à l'islam et la diversité des musulman·e·s. Or, il est intéressant de noter que ces derniers sont représentés comme des personnes qu'il faut questionner de manière globale par rapport à leur religion, ce qui signifie que les individualités sont très rarement mises en évidence, et ce quel que soit le contexte d'enseignement. Ainsi, une analyse particulière des plans d'études montre que ces thématiques ont relativement peu changé si ce n'est l'apparition du questionnement du lien entre l'islam et les extrémismes. Les actes terroristes opérés à travers le monde au nom de l'islam ont fait émerger la notion d'extrémisme islamique. Cependant, à la différence des extrémismes de droite comme de gauche, qui sont des représentations politiques parfaitement intégrées dans les instances démocratiques,

l'extrémisme islamique est intrinsèquement lié au terrorisme et constitue, par conséquent, une menace réelle pour la démocratie. Finalement, la persistance de ces ancrages thématiques, et en particulier le lien entre l'islam et la violence, à travers les croisades, les conflits contemporains, le terrorisme, contribuent davantage à pérenniser des représentations négatives de l'islam et ne permettent pas de penser toute sa complexité.



### Conclusion

*Amir Dziri, Petra Bleisch et Nadire Mustafi*, en tant qu'organisatrices et organisateurs de la conférence, ont conclu en montrant que les différentes communications, ainsi que les discussions qui les ont suivies, ont permis de mettre en évidence les divers enjeux et défis auxquels la question de l'islam en classe est confrontée. La direction scientifique a remercié l'ensemble des participant·e·s, en particulier les personnes en charge de la coordination technique qui ont contribué à la bonne conduite et à la réussite de la conférence dans ce format exceptionnel. Finalement, les organisatrices et organisateurs ont souligné la réussite de la coopération entre l'Université de Fribourg et la Haute École Pédagogique Fribourg, coopération qui a fortement contribué au succès de la conférence. Un dernier mot de remerciements fut adressé à la Fondation Mercator Suisse pour son soutien qui a rendu possible la réalisation de la conférence.

*Arlinda Amiti, Safia Boudaoui*