

Karin Peter (Hrsg.)

Religiöse Vorstellungen von SchülerInnen erforschen

Grundlagen – Forschungsprojekte –
Perspektiven

Religionspädagogik innovativ

Kohlhammer

Kohlhammer

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümm

Hans Mendl

Manfred L. Pirner

Marin Rothgangel

Thomas Schlag

Band 60

Die Reihe „Religionspädagogik innovativ“ umfasst sowohl Lehr-, Studien- und Arbeitsbücher als auch besonders qualifizierte Forschungsarbeiten. Sie versteht sich als Forum für die Vernetzung von religionspädagogischer Theorie und religionsunterrichtlicher Praxis, bezieht konfessions- und religionsübergreifende sowie internationale Perspektiven ein und berücksichtigt die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung. „Religionspädagogik innovativ“ greift zentrale Entwicklungen im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bereich sowie im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis der Religionspädagogik der jüngsten Zeit auf und setzt Akzente für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und Lehre.

Karin Peter (Hrsg.)

Religiöse Vorstellungen von SchülerInnen erforschen

Grundlagen - Forschungsprojekte -
Perspektiven

Verlag W. Kohlhammer

Diese Publikation mit den weiterführenden Erkenntnissen wurde ausgehend von grundlegenden Ergebnissen eines geförderten Forschungsprojekts entwickelt: Austrian Science Fund (FWF): „Religionspädagogische Analysen zur Opferthematik“ (V679-G32)

FWF Österreichischer
Wissenschaftsfonds

Veröffentlicht mit Unterstützung des Austrian Science Fund
(FWF): 10.55776/PUB 1086

Diese Publikation wurde einem internationalen Peer-Review-Verfahren unterzogen

1. Auflage 2024

© bei den Autoren und Autorinnen, Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print: ISBN 978-3-17-043903-0

E-Book-Format: pdf: 978-3-17-043904-7; DOI: 10.17433/978-3-17-043904-7

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Die vorliegende Publikation ist – wo nicht anders festgehalten – gemäß den Bedingungen der internationalen Creative-Commons-Lizenz Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International (CC BY-NC 4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) lizenziert.

Die Bilder oder anderes Material Dritter in der vorliegenden Publikation sind durch die Creative-Commons-Lizenz der Publikation abgedeckt, sofern in einem Verweis auf das Material nichts anderes angegeben ist.

Sämtliche Angaben in dieser Publikation erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr; eine Haftung der Beitragenden, der Herausgeberin oder des Verlags ist ausgeschlossen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
<i>Karin Peter</i>	
Religiöse Vorstellungen von Schüler:innen erforschen. Eine Annäherung ...	9
 I Grundlegende Orientierungen: Differenzierende Perspektiven	
<i>Sabine Hermisson</i>	
Was sind Vorstellungen? Eine Erkundung	17
 <i>Renate Wieser</i>	
Do you speak religion? Über die Bedeutung von Sprache in der Erschließung religiöser bzw. religionsbezogener Schüler:innenvorstellungen.....	35
 II Spezifische Vertiefungen: Potenziale und Grenzen auf dem Hintergrund konkreter Forschungsprojekte	
<i>Karin Peter</i>	
Wie Rahmen rahmen Religiöse Ein- und Vorstellungen Jugendlicher angesichts diverser Rahmungen.....	61
 <i>Ulrich Riegel</i>	
Vorstellungen empirisch rekonstruieren und messen Chancen und Grenzen unterschiedlicher Methoden und Designs.....	87
 <i>Georg Ritzer</i>	
Religiöse Vorstellungen von Schüler:innen untersuchen Ausgewählte Untersuchungen zu Gottesvorstellungen – fachdidaktische Implikationen	107

<i>Susanne Schwarz & Helena Stockinger</i>	
Kinder und ihre religionsbezogenen Perspektiven?	
Theoretische und methodische Erkundungen	127
 <i>Christian Höger</i>	
Herausforderungen eines qualitativen Längsschnitts zu Einstellungen	
von Schüler:innen zum Weltursprung.....	155
 III Weiterführende Ausblicke:	
 Religionsdidaktische Einbettungen und Folgerungen	
 <i>Agnes Gmoser & Wolfgang Weirer</i>	
Religionsbezogene Vorstellungen von Schüler:innen als	
Lernvoraussetzungen: Religionsdidaktische Perspektiven	
auf die Fachdidaktische Entwicklungsforschung.....	178
 <i>Oliver Reis</i>	
Religionsdidaktische Konsequenzen von Vorstellungsanalysen:	
Desiderate und Möglichkeiten.....	197
 Personenregister.....	 213
 Angaben zu den Autor:innen	 215

Vorwort

Vorstellungen von Schüler:innen werden in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken aller Disziplinen in verschiedener Hinsicht, wesentlich aber mit der Zielrichtung der Professionalisierung von Unterricht, erforscht. Innerhalb dieser geteilten Forschungspraxis, die z. T. theoretisch sehr klar verortet ist, erweist sich die Vorstellungsforschung in der Domäne Religion als disparat und wenig klar bestimmt (s. den einleitenden Beitrag: Religiöse Vorstellungen von Schüler:innen erforschen. Eine Annäherung).

Dieser Befund war Anlass dafür, die gegenwärtige Situation religiöser Vorstellungsforschung, besonders mit Blick auf Schüler:innen, in sehr grundlegender Weise auszuloten. Ein Symposium zum Thema ‚Religiöse Vorstellungen von Schüler:innen: Perspektiven – Forschungsprojekte – Konsequenzen‘, das vom 04.–05.11.2022 an der Universität Wien stattfand, bildete den Auftakt dafür. Die Beiträge dieses Bandes sind Niederschlag und Weiterführung der bei dieser Tagung angestellten Beobachtungen, Überlegungen und Diskussionen und verstehen sich als eine Standortbestimmung.

Dass das Fachsymposium durchgeführt und dieser Band als dessen Fortführung entstehen konnte, verdankt sich entscheidender Unterstützung und Mitwirkung verschiedener Menschen und Institutionen.

Der Österreichische Wissenschaftsfonds FWF als Fördergeber des von mir verantworteten Elise-Richter-Forschungsprojekts ‚Religionspädagogische Analysen zur Opferthematik‘ (V679-G32), aus dem heraus das Symposium entstanden ist, hat die Tagung in finanzieller Hinsicht ermöglicht. Die Universität Wien hat das Nutzen der Infrastruktur gewährleistet. Ein herzliches Danke dafür.

Ein großer Dank gilt dem in der Zeit der Vorbereitung bzw. Durchführung der Tagung aktiven Team des Fachbereichs Religionspädagogik und Katechetik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Univ.-Prof. Dr. Andrea Lehner-Hartmann, Dr. Bettina Brandstetter, Dr. David Novakovits, MMag. Florian Mayrhofer, Johanna Kalian BEd und Christina Wachelhofer. Sie haben bei konzeptionellen Vorüberlegungen, öfters gemeinsam mit den engagierten Teilnehmenden des Doktorand:innenkreises, denen ebenfalls herzlich gedankt sei, ideenreiche und weiterführende Überlegungen eingebracht, im Zuge der Tagung selbst in vielfältiger Weise unterstützend mitgewirkt und Moderationstätigkeiten übernommen. Christina Wachelhofer und Johanna Kalian standen in Sachen Organisation umsichtig und tatkräftig zur Seite.

Zum Gelingen der Tagung haben wesentlich die aus nah und fern angereisten Referent:innen, Mitdiskutierende und Teilnehmende beigetragen. Allen ein herzliches Danke für ihr Engagement und ihre inspirierenden Beiträge, die angeregte und anregende Diskussionen ermöglicht haben.

Dass entscheidende Eckpunkte des gemeinsamen Nachdenkens nun veröffentlicht werden können, verdankt sich der Bereitschaft der Beteiligten, ihre Überlegungen in fokussierter Weise zu Papier zu bringen. Johanna Kalian war auch hier in verlässlicher und sorgfältiger Art eine große Unterstützung bei der Manuskripterstellung. Johanna Berger und Dr. Eva Kuen haben nach meinem Wechsel an die Universität Innsbruck das Buchprojekt als Teil des Teams der Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik des Instituts für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät weiterführend unterstützend begleitet. Der Herausgeberkreis der Reihe ‚Religionspädagogik innovativ‘ hat eine Aufnahme in die Reihe befürwortet und das Publikationsvorhaben wohlwollend unterstützt; Andrea Häuser, Florian Specker, Daniel Wünsch und Dr. Sebastian Weigert vom Kohlhammer-Verlag standen in der Phase der Drucklegung mit Rat und Tat verlässlich zur Seite, danke!

Der Österreichische Wissenschaftsfonds FWF hat die Veröffentlichung im Print- und Open-Access-Format vollumfänglich gefördert (10.55776/PUB1086). Vielen Dank.

So bleibt der Wunsch, dass die Publikation einen Beitrag dazu leisten möge, sowohl hintergründige Überlegungen als auch konkrete Projektideen zur religiösen Vorstellungsforschung anzustoßen und sie insgesamt weiterzuentwickeln – im größeren Anliegen der konkreten Verwirklichung religiöser Bildungsprozesse, in denen Schüler:innen und ihre Perspektiven entscheidende Berücksichtigung finden.

Innsbruck, Januar 2024

Karin Peter

Religiöse Vorstellungen von Schüler:innen erforschen. Eine Annäherung

Karin Peter

Vorstellungen finden im schulischen Kontext hinsichtlich der an einem Lernprozess Beteiligten in der bildungswissenschaftlichen wie der fachdidaktischen Forschung aller Domänen entscheidende Berücksichtigung. Die dabei herrschende Begriffs- und Definitionsvielfalt ist Indiz für unterschiedliche Konzepte, die im Rahmen der Vorstellungsforschung zur Anwendung kommen. Sehr allgemein gesprochen wird als Vorstellung der immer nur indirekt zugängliche subjektive Zugang, das mentale Konstrukt einer Person zu einem konkreten, enger oder weiter gefassten Phänomen bzw. Phänomenbereich rekonstruiert.¹

Auf den Schulkontext bezogen gibt es innerhalb der Bildungswissenschaften wie der verschiedenen fachdidaktischen Disziplinen eine lange Tradition, Vorstellungen von Schüler:innen und Lehrer:innen zu erforschen, allerdings durchaus in unterschiedlichen Ausprägungen und mit unterschiedlichen Zielrichtungen.

Die Vorstellungen von Lehrkräften hinsichtlich ihres beruflichen Tuns sind von Interesse, weil diese die je konkrete Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht entscheidend beeinflussen.² Entsprechend werden die Vorstellungen einer Lehrperson zu ihrem Fach- sowie ihrem grundlegenden Lehr- und Lernverständnis als eine Dimension ihrer Berufskompetenz und -professionalität erhoben und analysiert. In einem Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrer:innen können in einer groben Gegenüberstellung, bei der die Übergänge teils durchaus fließend sind, Wissen und Können (*knowledge*) einerseits sowie subjektive kognitive Konstruktionen, im Sinn von Werthaltungen (*value commitments*) und Vorstellungen/Überzeugungen (*beliefs*), andererseits unterschieden werden. In diesen zweiten Bereich fallen z. B. epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien zu Lehren und Lernen sowie Zielpräferenzen für den Unterricht.³ Professionalität im Beruf eines:einer Lehrer:in bedeutet auch einen reflektierten Umgang mit den diesbezüglich eigenen Vorstellungen.⁴

1 Vgl. Kirchner 2016, 62.

2 Vgl. ebd., 112–119. Für den Bereich Religiösen Lernens siehe dazu exemplarisch: Lehner-Hartmann 2014.

3 Vgl. Baumert/Kunter 2006, 496–501.

4 Vgl. Kunter/Pohlmann/Decker 2021, 274–275.

In der Erforschung der Vorstellungen der Schüler:innen, auf die in diesem Band der Fokus gelegt ist, werden unterschiedliche Verortungen zwischen verschiedenen fachdidaktischen Kulturen deutlich. Im Bereich der naturwissenschaftlichen Didaktik, besonders in der Biologie⁵ und Physikdidaktik⁶, ist die Vorstellungsforschung innerhalb der Lehr- und Lernforschung sehr klar konturiert ausgewiesen und etabliert. Dieser Bezugsrahmen der Lehr- und Lernforschung, in den Vorstellungen und die Entwicklung von Vorstellungen eingebettet werden, ist durch Intentionalität, Normativität und Zielorientierung charakterisiert.⁷ Damit werden Vorstellungen von Schüler:innen in bestimmter Absicht ins Zentrum gerückt: Zum einen, um Ausgangspunkte und mögliche Erschwernisse bei der Planung und Initiierung intentionaler Lernprozesse berücksichtigen zu können. Bereits bestehende Vorstellungen der Schüler:innen stellen „grundlegende Voraussetzungen und Anknüpfungspunkte“ für Lernprozesse dar, können sich aber auch als „Stolpersteine“⁸ erweisen. In diesem Verständnis ist die Kenntnis der Alltagsvorstellungen der Kinder und Jugendlichen „genau so wichtig wie das Fachwissen: Sie ist Voraussetzung, um Schülerinnen und Schüler zu verstehen und sie bei ihrem Lernen sinnvoll zu begleiten.“⁹ Zum anderen ist das Wissen um die von den Schüler:innen eingebrachten Vorstellungen vonnöten, um veränderte Vorstellungen – und damit Lernschritte – der Heranwachsenden beobachten, evaluieren und beurteilen zu können.

Die Erforschung der Vorstellungen von Schüler:innen in der Domäne Religion ist in deutlich geringerem Maß klar theoretisch gerahmt. Anders als in der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik stellt nicht so sehr die Lehr- und Lernforschung die entscheidende Verankerung dar, sondern die Kinder- und Jugendtheologie. Gerade in der Ausprägung ‚Theologie von Kindern und Jugendlichen‘ erfolgt die Auseinandersetzung mit Vorstellungen von Heranwachsenden überwiegend im Anliegen, deren eigenständige Denkleistungen zu verstehen und zu würdigen.¹⁰ Es geht wesentlich darum, „den Dialog mit jungen Erwachsenen [und Kindern]“¹¹ aufzunehmen, ihre Weltsicht aufzuspüren und die Erkenntnisse hinsichtlich weltanschaulicher Vorstellungen und Einstellungen als ein oft nur wenig beachtetes Feld auch in die allgemeine Jugendforschung einzubringen.¹² Im direkten und unkonventionellen Zugang, den Kinder zu „großen Fra-

5 Vgl. exemplarisch: Kattmann 2016, mit einer kurzen theoretischen Verortung auf den Seiten 11–20; Hammann/Asshoff 2017; Reinisch/Helig/Krüger 2020.

6 Vgl. exemplarisch: Schecker/Wilhelm/Hopf u. a. 2018.

7 Vgl. Hermisson 2020, 128.

8 Gropengießer 2020, 16.

9 Kattmann 2016, 12.

10 Vgl. Hermisson 2020, 130–131.

11 Oertel 2004, 17.

12 Vgl. Schweitzer/Hardecker/Maaß u. a. 2016, 17.

gen‘ pflegen, wird darüber hinaus ein Potenzial an Ideen und Denkanstößen gesehen, die „in den wissenschaftlichen Diskurs [der Religionspädagogik und der Theologie] kritisch und innovativ eingebracht werden können.“¹³

In Überlegungen zu Anregung und Förderung religiöser Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen werden durchaus auch von traditionellen Konzepten abweichende Vorstellungen thematisiert, allerdings weniger in eindeutig didaktischer als vielmehr in grundsätzlicher Weise hinsichtlich der Kriterien für falsche bzw. unwahre Aussagen in der Domäne Religion überhaupt.¹⁴ Die didaktische Bedeutung von Vorstellungen von Schüler:innen ist im Rahmen der Religionsdidaktik insgesamt weitgehend unbestimmt und offen.

Ebenso unterschiedlich fällt die nähere Definition der innerhalb der Domäne Religion erhobenen Vorstellungen aus. Diese werden – auch von den Autor:innen in diesem Band – als *religiöse* oder *religionsbezogene* Vorstellungen beschrieben. Mit dieser Differenzierung wird in der Regel der Unterschied zwischen dezidierten Glaubensvorstellungen bzw. Glaubensüberzeugungen und Vorstellungen, die sich in allgemeinerer und distanzierterer Weise auf den Bereich Religion beziehen, markiert. Nachdem der Religionsbegriff prinzipiell in sehr unterschiedlicher Enge oder Weite verstanden werden kann und die vorgestellte Differenzierung innerhalb der Scientific Community nicht einhellig etabliert ist, wird als Überbegriff im Titel des Bandes – und in einem Gutteil der Beiträge – der Begriff *religiös* herangezogen. Wenn nicht anders definiert, wird dieser in einem weiten Sinn verstanden, insofern damit sowohl genuin religiöse Vorstellungen aus einer Binnenperspektive als auch Bezugnahmen auf Religion aus einer Außenperspektive umfasst sind.

Angesichts dieser Offenheiten und Unbestimmtheiten im Feld ist es das Anliegen dieses Bandes, eine grundlegende Standortbestimmung der Vorstellungsforschung von Schüler:innen in der Domäne Religion zu bieten und damit ein religionsdidaktisches Desiderat zu bearbeiten. Angezielt ist, verschiedene theoretische Zugänge der Erforschung religiöser Vorstellungen von Schüler:innen offenzulegen, Begrifflichkeiten zu klären und Differenzierungen einzuführen, methodische und inhaltliche Schwerpunktsetzungen auszumachen und diese zu reflektieren, grundlegende Chancen und Probleme aufzuzeigen, (Forschungs-) Perspektiven zu entwickeln und eine Verhältnisbestimmung zu didaktischen Weiterüberlegungen anzustellen. Das Interesse gilt dabei durchgehend den ‚Hintergrund-Überlegungen‘ zur religiösen Vorstellungsforschung, der Bearbeitung der entsprechenden Prämissen und Folgerungen, also Überlegungen auf einer Metaebene. Auch wenn in mehreren Beiträgen konkrete Forschungsprojekte zu bestimmten relevanten Themen eingebracht werden, erfolgt dies immer in prinzipielle Überlegungen eingebettet bzw. über diese hinaus weitergedacht.

13 Zimmermann 2010, 90.

14 Vgl. Zimmermann 2016.

Die Beiträge sind drei großen Teilen zugeordnet, die aber gerade aufgrund des sich durchhaltenden Interesses an prinzipiellen Fragestellungen deutliche Verbindungslinien untereinander aufweisen.

In einem *ersten Teil* werden mittels differenzierender Perspektiven grundlegende Orientierungen im Feld der religiösen Vorstellungsforschung vorgenommen.

Sabine Hermisson erkundet, was überhaupt unter einer Vorstellung zu verstehen ist. Für eine präzisere Bestimmung diskutiert sie definitorische und diskursive Einbettungen von drei themennahen mentalen Konstrukten: ‚Einstellungen‘ der Sozialpsychologie, ‚Präkonzepte‘ bzw. ‚Vorstellungen‘ innerhalb der Lehr- und Lernforschung sowie ‚Vorstellungen‘ im Rahmen der Kinder- und Jugendtheologie. Auf der Basis einer je breiten Darlegung in den jeweiligen Forschungsfeldern wird immer auch explizit auf die Verwendung innerhalb des religionspädagogischen Diskurses rekurriert.

Renate Wieser reflektiert in ihrem Beitrag die Bedeutung von Sprache in der Erforschung religiöser Vorstellungen. Die Beachtung sprachlicher Zusammenhänge erweist sich in der Rekonstruktion von Vorstellungen, die immer nur indirekt erschlossen werden können, als eine *conditio sine qua non*. Im Anliegen einer grundsätzlichen Einbettung der Thematik lotet Wieser zunächst die Rollen von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache auf den verschiedenen Ebenen von Bildung, Unterricht und Religionsunterricht aus. Auf dieser Grundlage erschließt sie das komplexe und reziproke Verhältnis von Äußerungen und Vorstellungen von Schüler:innen in differenzierter Weise. Dabei finden die unterschiedliche Komplexität von Vorstellungen und ihre Kontextgebundenheit entscheidende Berücksichtigung.

Ein *zweiter Teil* bietet spezifische Vertiefungen zu verschiedenen Fragen bzw. Aspekten religiöser Vorstellungsforschung, die in grundsätzlicher Ausrichtung, aber jeweils mit besonderer Bezugnahme auf konkrete Forschungsprojekte ausgearbeitet sind.

Eine Orientierung innerhalb der vielfältigen Forschungen zu religiösen Ein- und Vorstellungen Jugendlicher präsentiert *Karin Peter* in ihrem Beitrag mit einer Aufmerksamkeit für Rahmungen als die die empirischen Untersuchungen strukturierenden äußeren und inneren Bedingungen. Anhand der äußeren Bedingungen der grundlegenden ‚religiösen Prägung‘ des jeweiligen Befragungssettings werden Studien zu juvenilen religiösen Ein- und Vorstellungen über den Schulkontext hinaus gesichtet und geordnet. Als innere Bedingungen finden die Deutungshorizonte, die für die Anlagen der Studien und die Auswertung leitend sind, in exemplarischer Weise Beachtung. Auf diese Weise wird das Feld der religiösen Ein- und Vorstellungsforschung insgesamt vermessen.

Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit exemplarischen bildungswissenschaftlichen Studien zu Vorstellungen von Lehrpersonen und Schüler:innen bietet *Ulrich Riegel* einen Überblick über verschiedene empirische Designs und

deren Chancen und Grenzen des Erkenntnisgewinns für die Vorstellungsforschung in der Domäne Religion. Dabei werden in prinzipieller Weise im Blick auf Vorstellungen unterschieden: Designs zur Rekonstruktion ihrer Struktur, zur Messung ihrer Ausprägung, zur Rekonstruktion bzw. Messung ihrer Veränderung und zur Rekonstruktion ihrer Konstruktion. Ausgehend von diesen Differenzierungen werden Auslotungen und Konkretisierungen für den religionsdidaktischen Bereich vorgenommen.

Georg Ritzer zeichnet am bedeutsamen Themenfeld der Gottesfrage in einem historisch angelegten Überblick entscheidende inhaltlich-methodische Schwerpunktsetzungen und Entwicklungen in der Erforschung religiöser Vorstellungen von Schüler:innen in exemplarischer Weise nach. Auf dieser Basis stellt er prinzipielle Überlegungen zu möglichen fachdidaktischen Implikationen dieser Studien und der konkreten Forschungsergebnisse angesichts der Spezifika religiöser Vorstellungsforschung – gerade im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Domänen – an.

Den Fokus auf Kinder und ihre Perspektiven legen *Susanne Schwarz & Helena Stockinger*. Sie setzen mit einem interdisziplinären Überblick über empirische Forschungen zu religiösen Vorstellungen von Kindern ein und arbeiten davon ausgehend neuralgische ‚theoretische Randmarken‘ solcher Untersuchungen heraus. Dies betrifft zum Ersten die Berücksichtigung soziokultureller Transformationsprozesse, von denen auch Kinder und das Verständnis von Kindheit betroffen sind, zum Zweiten eine kritische Reflexion der Leitlinie Subjektorientierung in empirischen Studien, zum Dritten eine Sensibilisierung für die Frage der Darstellung der empirisch gewonnenen Erkenntnisse. Mit diesen Aufmerksamkeiten werden Design und Durchführung einer von den Autor:innen gemeinsam mit Ulrike Witten und Stefanie Lorenzen aktuell verantworteten Untersuchung zu den Sichtweisen von Kindern auf ihr eigenes Leben und ihre religionsbezogenen Einstellungen dargestellt und reflektiert.

Die Besonderheiten und Herausforderungen einer qualitativen Längsschnittstudie stehen im Zentrum des Beitrags von *Christian Höger*. Ausgehend von einem Einblick in die von ihm durchgeführte, vier Messzeitpunkte und sechs Jahre umfassende longitudinale Studie im Themenfeld von Schöpfung, Urknall und Evolution skizziert er Erkenntnisse zu Einstellungen von Schüler:innen zum Weltursprung. Anhand dieses konkreten Forschungsprojekts verdeutlicht er die Besonderheiten, prinzipielle Chancen, aber auch Schwierigkeiten einer Längsschnittstudie.

Ein *dritter Teil* widmet sich dezidiert der Bedeutung religiöser Vorstellungsforschung für die Religionsdidaktik. Im Blick sind die religionsdidaktische Einbettung von Studien zu religiösen Vorstellungen von Schüler:innen und religionsdidaktische Folgerungen, die sich aus diesen ergeben können.

Im Forschungsformat ‚Fachdidaktische Entwicklungsforschung‘ ist die Berücksichtigung der Vorstellungen von Schüler:innen als Klärung der Lernen-

denperspektiven auffallenderweise im Kontext der Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands angesiedelt. Sie ist damit der Entwicklung konkreter unterrichtlicher Designs vorgeordnet. Der Beitrag von *Agnes Gmoser & Wolfgang Weirer* setzt hier an. Er geht dem nach, was diese Verortung bedeutet, welche Herausforderungen sie birgt und inwiefern sie Entwicklungspotenzial bietet. Die prinzipiellen Überlegungen zu dieser Einbettung erfahren mit der Darlegung der Vorstellungserhebung der Schüler:innen im Zuge eines konkreten Forschungsprojekts zu christlich-islamischem Religionsunterricht im Teamteaching Veranschaulichung.

Der Beitrag von *Oliver Reis* beschäftigt sich dezidiert mit den religionsdidaktischen Konsequenzen religiöser Vorstellungserhebungen und -analysen. Dafür werden zum einen die Tagungsbeiträge hinsichtlich der didaktisch relevanten Folgerungen in Form eines inhaltlich strukturierten Resümeees ausgewertet. Dabei wird der komplexe Zusammenhang von Vorstellungserhebung und didaktischer Einbettung bzw. Nutzung in differenzierter Weise ausgelotet. Zum anderen wird mit einer ‚modellbezogenen Didaktik‘ das Einholen und Bearbeiten von Perspektiven von Schüler:innen in einem eigenen didaktisch weiterführenden Vorschlag in neu modellierter Weise bedacht.

Die Inputs und Diskussionen bei der Tagung und die Beiträge im Band selbst vertiefen bestehende Diskurse im Feld der religiösen Vorstellungsforschung bzw. werfen neue Fragen und weiterführende Anregungen auf. In exemplarischer Weise seien einige davon angerissen.

Die Auseinandersetzungen um verschiedene Konzepte von religiösen Vorstellungen und Einstellungen mit ihren unterschiedlichen diskursiven und begrifflichen Verwendungsweisen und Einordnungen fordern im Anliegen präziser Beschreibungen und konsekutiver Forschungsprozesse zu klaren begrifflichen Verwendungen und Abgrenzungen heraus – ein echtes Desiderat (vgl. Hermisson). Mit den immer nur indirekt, wesentlich über verbale Äußerungen rekonstruierbaren Vorstellungen rückt mit (religiöser) Sprache ein zentrales und unter verschiedenen Rücksichten für die Religionsdidaktik bedeutsames Feld ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Es verdeutlicht die Bedeutung eines sensiblen Sprachbewusstseins auch auf Seite der Forscher:innen (vgl. Wieser). Im Sinne der Bildungsgerechtigkeit stellt sich die Frage nach Verwirklichungsmöglichkeiten des Anliegens der Berücksichtigung und des Miteinbeziehens von Personen, die sich verbal (noch) nicht besonders elaboriert auszudrücken vermögen.

Die in den Beiträgen berücksichtigten Studien und die methodischen Reflexionen verweisen auf vielfältige, kreative Untersuchungen zur Erhebung religiöser Vorstellungen, die sowohl methodisch als auch inhaltlich eine große Breite abdecken. Die spezifischen Konzeptionen der empirischen Untersuchungen geben Aufschluss über die jeweiligen forscherschen Grundverständnisse, die es – auch zukünftig – auf ihre Prämissen und Bedingungen hin zu befragen lohnt

(vgl. alle Beiträge in Teil II). Mit Blick auf das Feld insgesamt zeigen sich in inhaltlicher und methodischer Hinsicht Schwerpunktsetzungen und Desiderate, die in weiterer Folge Ausgangspunkte für vertiefende und weiterführende Forschungen darstellen können – auch hinsichtlich der Berücksichtigung einer größeren Vielfalt an Altersgruppen und Schultypen (vgl. Peter) bzw. der Bedeutung von nur selten herangezogenen, aber lohnenden methodischen Zugängen wie einer Längsschnittstudie (vgl. Höger). Dabei ist zum einen die Anschlussfähigkeit an die Forschungen anderer fachdidaktischer Disziplinen zu berücksichtigen (vgl. Riegel). Zum anderen bergen entscheidende religionsdidaktische Prinzipien, wie die Subjektorientierung, die besondere Herausforderung, Methodenauswahl und Darstellung empirischer Ergebnisse mit diesen abzugleichen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln und zu adaptieren (vgl. Schwarz & Stockinger). Auch eine nähere Verhältnisbestimmung zu anderen religionspädagogischen Konzeptionen – wie der Kompetenzforschung – ist angezeigt (vgl. Ritzer).

Dass unterschiedliche fachdidaktische Implikationen der verschiedenen Untersuchungen ausgemacht werden können (vgl. Ritzer; Reis), verweist auf die großen Fragen der Bedeutung und Verortung von Vorstellungserhebungen innerhalb der religionsdidaktischen Konzeptionen (vgl. Gmoser & Weirer) sowie der Chancen und Grenzen für religionsdidaktische Konsequenzen und Weiterüberlegungen je nach konkreter Ausgestaltung der Forschungsarbeiten (vgl. Reis). Die angestellten Überlegungen bieten Potenzial und fordern dazu heraus, die aufgezeigten Beobachtungen und weiterführenden Ideen weiterzuverfolgen.

Literatur

- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/4 (2006), 469–520.
- Gropengießer, Harald: Vorstellungen im Fokus. Forschung für verstehendes Lernen und Lehren. In: Reinisch, Bianca / Helig, Kristin / Krüger, Dirk (Hg.): Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis. Berlin: Springer 2020, 9–25.
- Hammann, Marcus / Asshoff, Roman: Schülervorstellungen im Biologieunterricht. Ursachen für Lernschwierigkeiten. Seelze: Kallmeyer Kett ³2017.
- Hermisson, Sabine: Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik. In: Theo-Web 19/1 (2020), 126–144.
- Kattmann, Ulrich: Schüler besser verstehen. Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht. Hallbergmoos: Aulis ²2016.
- Kirchner, Vera: Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung. Wiesbaden: Springer 2016, 57–60.
- Kunter, Mareike / Pohlmann, Britta / Decker, Anna-Theresia: Lehrkräfte. In: Wild, Elke / Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie ³2021, 269–288.
- Lehner-Hartmann, Andrea: Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen. Stuttgart: Kohlhammer 2014.

- Oertel, Holger: „Gesucht wird: Gott?“ Jugend, Identität und Religion in der Spätmoderne. Gütersloh: Kaiser u. a. 2004.
- Reinisch, Bianca / Helig, Kristin / Krüger, Dirk (Hg.): Biologiedidaktische Vorstellungsfor-
schung. Zukunftsweisende Praxis. Berlin: Springer 2020.
- Schecker, Horst / Wilhelm, Thomas / Hopf, Martin u. a. (Hg.): Schülervorstellungen und Phy-
sikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis. Berlin:
Springer 2018.
- Schweitzer, Friedrich / Hardecker, Georg / Maaß, Christoph H. u. a.: Einleitung. In: dies.: Ju-
gendliche nach der Konfirmation. Glaube, Kirche und eigenes Engagement – eine Längs-
schnittstudie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2016, 16–31.
- Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen,
Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes
Jesu. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2010.
- Zimmermann, Mirjam: Kann Kindertheologie auch unwahr sein? In: Zeitschrift für Pädagogik
und Theologie 68/1 (2016), 58–72.

Was sind Vorstellungen? Eine Erkundung

Sabine Hermisson

Die Antwort auf die Frage „Was sind Vorstellungen?“ scheint zunächst auf der Hand zu liegen. Fragt man etwa nach den Vorstellungen von Schüler:innen zur Auferstehung, liegt es nahe, dass dies Aspekte umfasst wie: Wie füllen Kinder und Jugendliche den Terminus *Auferstehung* inhaltlich? Welche inneren Bilder verbinden sie damit? Verstehen sie darunter, dass ein Leichnam wieder zum Leben zurückkehrt und wieder lebendig wird – oder interpretieren sie Auferstehung im übertragenen Sinn? Halten sie die Auferstehung Jesu für wahr – und wenn ja: in welchem Sinne – oder lehnen sie diese Glaubensvorstellung ab?

Der Blick in wissenschaftliche Diskurse zeigt jedoch, dass sich verschiedene Disziplinen mit *Vorstellungen* oder themennahen Konstrukten wie *Einstellungen* oder *Präkonzepten* befassen. Zum Teil sind diese Konstrukte präzise definiert und theoretisch ausgearbeitet. Zum Teil ergibt sich ihre Konturierung eher daraus, wie sie in den jeweiligen Diskursen verwendet werden. Den unterschiedlichen Definitionen und Gebrauchsweisen nachzugehen, schärft den Blick für die Frage, was *Vorstellungen* sind oder wie der Begriff gefüllt werden kann.

Im Folgenden werden drei Konstrukte diskutiert: (1) das Konstrukt *Einstellungen* der Sozialpsychologie, (2) *Präkonzepte* – oder auch *Vorstellungen* von Schüler:innen – der Lehr-Lernforschung sowie (3) *Vorstellungen* im Kontext der Kinder- und Jugendtheologie. Abschließend wird die Frage gestellt, welche Ergebnisse aus diesem Überblick für die religionspädagogischen Vorstellungsforschung zu gewinnen sind und welcher Klärungen es bedarf.

1 Einstellungen (Sozialpsychologie)

Einstellungen (engl. *attitudes*) sind ein zentrales Forschungsgebiet der Sozialpsychologie.¹ Diese befasst sich seit den Arbeiten von Allport² in den 1930er Jahren mit Einstellungen, hat das Konstrukt im Lauf der Zeit umfassend theoretisch ausgearbeitet und mit der Fokussierung auf implizite Aspekte von Einstellungen in den letzten Jahren eine Fülle neuer Forschungsarbeiten hervorgebracht.³

1 Für einen grundlegenden Überblick zur Einstellungsforschung siehe Eagly/Chaiken 1993; Maio/Haddock 2010 sowie Haddock/Maio 2014.

2 Allport 1954.

3 Vgl. Böhner/Dickel 2011, 392.

1.1 Konstrukt

Während der Terminus *Einstellungen* in der Alltagssprache unscharf und etwa gleichbedeutend mit Meinungen oder Ansichten verwendet wird, sind für die Sozialpsychologie Einstellungen ein präzises Konstrukt. Nach dem heute gängigen Verständnis sind Einstellungen die „Gesamtbewertung eines Stimulusobjekts“⁴. Die breit rezipierte Definition von Eagly und Chaiken beschreibt Einstellungen als „psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor“⁵. Diese Definition verweist auf zwei Charakteristika von Einstellungen:

1. *Latenz*: Einstellungen sind innerpsychische Prozesse (*psychological tendency*) und als solche nicht direkt beobachtbar. Sie sind ein Konstrukt, mit dem die Sozialpsychologie erklärt, warum Menschen auf ein Stimulusobjekt (konkrete Dinge wie Schuhe oder Tiere, abstrakte Gedanken wie politische Ideen oder Evolutionstheorie, aber auch Verhalten wie den Besuch von Fußballspielen oder Gottesdiensten) mit einem bestimmten Verhalten reagieren.
2. *Werturteile*: Konstitutiv für Einstellungen ist, dass sie Werturteile (*evaluations*) umfassen. Einstellungen implizieren ein inneres Verhältnis einer Person zu einem Objekt: die Neigung, dieses positiv oder negativ zu bewerten, es zu mögen oder nicht zu mögen, ihm zuzustimmen oder es abzulehnen, von ihm angezogen oder abgestoßen zu sein. Einstellungen beziehen sich auf konkrete Dinge, aber auch auf abstrakte Theorien und gesellschaftlich-politische Fragen, auf das eigene Selbst und andere Menschen. Darüber hinaus zeichnen sich Einstellungen im Sinne der Sozialpsychologie durch eine Reihe weiterer Charakteristika aus:
3. *Mehrdimensionalität*: Die Sozialpsychologie versteht Einstellungen – im Unterschied zum alltagssprachlichen Begriffsgebrauch – nicht primär kognitiv als Meinungen oder Ansichten, sondern als ein dreidimensionales Konstrukt. Einstellungen umfassen demnach *Kognition* (mit einem Einstellungsobjekt verbundenes Wissen, Überzeugungen, Gedanken und Eigenschaften), *Affekt* (damit verbundene Emotionen und Stimmungen) sowie *Verhalten* (darauf bezogene Handlungen).⁶
4. *Explizit und implizit*: Die jüngere Forschung zeigt, dass Einstellungen nicht immer bewusst und verbalisierbar sind, sondern oft unbewusst. Dies zeigt sich besonders an Vorurteilen. Während Menschen oft überzeugt sind, keine rassistischen, geschlechtsbezogenen oder homophoben Vorurteile zu haben, zeigen Tests, dass oft entgegen dem eigenen Selbstbild und entgegen sozia-

4 Haddock/Maio 2014, 198.

5 Eagly/Chaiken 1993, 1.

6 Vgl. Zanna/Rempel 1988; Eagly/Chaiken 1993.

ler Erwünschtheit unbewusste Vorurteile gehegt werden. Die Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Einstellungen trägt dieser Beobachtung Rechnung.⁷

5. *Funktionalität*: Schließlich hat die sozialpsychologische Forschung herausgearbeitet, dass Einstellungen eine Reihe von Funktionen erfüllen. Auf der Grundlage von Modellen, wie sie von Katz⁸ und anderen entwickelt wurden, sowie aufgrund neuerer empirischer Befunde schildern Haddock und Maio⁹ fünf Funktionen als essenziell: (a) *Einschätzungsfunktion*: Einstellungen unterstützen die Orientierung in der Welt und effektives Handeln, (b) *Utilitaristische* oder *instrumentelle Funktion*: Maximierung von individuellen Vorteilen, die ein Einstellungsobjekt (z. B. eine politische Partei) verspricht, (c) *soziale Anpassung*: Identifikation mit bestimmten Individuen und Gruppen sowie die Distanzierung von anderen, (d) *Ich-Verteidigungsfunktion*: Ist etwa das eigene Selbstwertgefühl durch schlechte Leistungen in einer Sportart bedroht, erlauben es negative Einstellungen diesem Sport gegenüber, die Integrität des Selbstwerts zu sichern und (e) *Wertausdruckfunktion*: Symbolisierung der zentralen Werte von Individuen.¹⁰

Diese Charakteristika von Einstellungen haben Implikationen für ihre Erhebung.

1.2 Erhebung

Da Einstellungen ein latentes Konstrukt und nicht direkt beobachtbar sind, können sie nicht unmittelbar erhoben werden. Erhoben werden können lediglich Antworten und Reaktionen auf Stimuli wie auf die Items eines Fragebogens in der Hoffnung, dass diese so durch zugrunde liegende Einstellungen bedingt sind, dass entsprechende Rückschlüsse möglich sind. Dabei ist freilich immer mit einer Unschärfe zu rechnen.

Die Einstellungsforschung hat eine Vielfalt von Erhebungsmethoden entwickelt, die sich im Laufe der Zeit gewandelt haben.¹¹ Der Forschungstradition der Psychologie entsprechend, werden Einstellungen primär mit quantitativen Methoden erhoben. Verbreitet sind Selbstauskünfte durch Fragebogenerhebungen, oft mit Techniken wie Likert-Skalen und semantischen Differentialen. Solche Selbstauskünfte gehen von der Annahme aus, dass Individuen in der Lage sind,

7 Vgl. Bohner/Dickel 2011, 392. Sehr zu empfehlen – und ernüchternd – ist es, mit dem Harvard Implicit Association Test, der auch auf Deutsch vorliegt, den eigenen unbewussten Vorurteilen auf die Spur zu kommen: <https://implicit.harvard.edu/implicit/germany/takeatest.html> [25.03.2023].

8 Vgl. Katz 1960.

9 Vgl. Haddock/Maio 2014.

10 Vgl. ebd. 2014.

11 Vgl. Krosnick/Judd/Wittenbrink 2005; Bohner/Dickel 2011.

zutreffend über ihre Einstellungen Auskunft zu geben. Da zunehmend in den Blick gerät, dass dies oft nicht der Fall ist (siehe 1.1), sondern Einstellungen häufig unbewusst sind, kommen mittlerweile spezielle Techniken zum Einsatz, die solchen impliziten Einstellungen Rechnung tragen. Dazu gehören Methoden wie *Evaluative Priming*¹² oder *Implizite Assoziationstests*.¹³ Qualitative Erhebungsmethoden werden in der Sozialpsychologie eher selten verwendet.

1.3 *Einstellungen in der religionspädagogischen Forschung*

Diverse Wissenschaftsdisziplinen, darunter auch die Fachdidaktik, haben das Einstellungskonstrukt der Sozialpsychologie rezipiert. Häufig ist eine unmittelbare Rezeption des sozialpsychologischen Modells zu beobachten – so etwa, wenn die Biologiedidaktik nach den Einstellungen von Schüler:innen oder Lehrkräften zur Evolutionstheorie fragt.¹⁴ Auch die religionspädagogische Forschung spricht bisweilen von Einstellungen, wenn sie die Perspektiven von Schüler:innen oder Lehrkräften thematisiert. Aber: Wie verwendet die Religionspädagogik den Terminus und entspricht diese Verwendung dem Konstrukt der Sozialpsychologie oder weicht davon ab?

Da Einstellungen im Sinne der Einstellungsforschung ein umfassendes Konstrukt sind und sich praktisch auf jedes Objekt oder Thema beziehen können, überspannen sie viele Themen der religionspädagogischen Forschung. Dies gilt schon per Definition für – auch religiöse – Überzeugungen (*beliefs*). In der Religionspädagogik spiegelt sich dies nicht zuletzt darin wider, dass bisweilen ‚Religiosität und religiöse Einstellungen‘¹⁵ oder ‚Glaube und religiöse Einstellung‘¹⁶ austauschbar verwendet werden. Ob Schüler:innen die Welt als von Gott geschaffen sehen, an die Auferstehung Jesu oder ein Leben nach dem Tod glauben, sind Einstellungen im Sinn der sozialpsychologischen Einstellungsforschung. Dies gilt aber auch für viele weitere Themen: in Bezug auf Kinder und Jugendliche etwa für *Lebensorientierungen*¹⁷, *Weltbildentwicklung*¹⁸ oder *Sinnfragen*¹⁹, in Bezug auf Religionslehrkräfte etwa für deren *religiöses Selbstverständnis*²⁰, *Berufs-*

12 Vgl. Fazio/Petty 2008.

13 Vgl. Greenwald/McGhee/Schwartz 1998.

14 Exemplarisch: Konnemann/Asshoff/Hamann 2016.

15 Vgl. Ziebertz/Riegel/Heil 2008, 35–36.

16 Vgl. Schweitzer/Hardecker/Maaß 2016, 45–74.

17 Vgl. Feige/Gennerich 2008.

18 Vgl. Fetz/Reich/Valentin 2001.

19 Vgl. Calmbach/Borgstedt/Bochard u. a. 2016.

20 Vgl. Feige/Dressler/Lukatis u. a. 2000.

zufriedenheit²¹ oder Zielorientierung.²² Wie spiegelt sich der Bezug auf die Einstellungsforschung in den jeweiligen Studien wider?

Es gibt erstens religionspädagogische Erhebungen, die explizit den Einstellungsbegriff und differenzierten Theorierahmen der Sozialpsychologie voraussetzen. So befasst sich etwa Schimmel²³ mit ‚Einstellungen gegenüber Glauben‘ und diskutiert ausführlich den sozialpsychologischen Einstellungsbegriff (Dreidimensionalität, Objekte, Funktion, Ausbildung, Änderung etc.), bevor er die Studie von Ziebertz et al.²⁴ daraufhin befragt, welche Erkenntnisse daraus zu Einstellungen gegenüber Glauben zu gewinnen sind. Ich selbst gehe in der Studie zu Kognition und Affekt in ‚Schülereinstellungen zu Schöpfung und Evolution‘²⁵ von der Dreidimensionalität des sozialpsychologischen Einstellungsbegriffs aus und erhebe kognitive, affektive und verhaltensbezogene Aspekte.

Zweitens sind Studien zu verzeichnen, die von einem differenzierten Konstrukt ausgehen, ohne die Theoriebildung der Einstellungsforschung zu rezipieren. So analysiert Höger²⁶ Einstellungen von Abiturient:innen zu Transzendenz, Schöpfergott und Kosmologie und unterscheidet dabei jeweils *Haltung* und *Objekt*. Entsprechend bezeichnet etwa der Ausdruck *Transzendenzeinstellung* „zum einen die *Haltung* der Person gegenüber der Frage der Existenz von etwas Transzendente, zum andern das *Objekt*, an das die Person dabei denkt“.²⁷

Schließlich verwenden religionspädagogische Studien eine Vielzahl von Termini aus dem Wortfeld *Einstellungen/attitudes*. Neben *Einstellungen*²⁸ respektive *attitudes*²⁹ finden sich Termini wie *Perspektiven*³⁰, *Auffassungen*³¹, *Meinungen* oder *Präferenzen*.³² Diese Termini werden in der Regel in einem unspezifischen Alltagssinn verwendet, nicht als definiertes Konstrukt mit einem entsprechenden Theorierahmen. Dem entspricht, dass sie häufig austauschbar gebraucht werden. Rothgangel et al.³³ sprechen etwa in einem Atemzug von *Einstellungen*, *Wahrnehmungen* und *Präferenzen*, Feige et al.³⁴ von *Einstellungen* und *Meinungen*.

Überblickt man die Inhalte, mit denen sich die religionspädagogische Forschung zu Einstellungen befasst, so ist ein kognitiver Schwerpunkt zu verzeich-

21 Vgl. Bucher/Miklas 2005.

22 Vgl. Lück 2003.

23 Vgl. Schimmel 2011.

24 Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel u.a. 2003.

25 Vgl. Hermisson 2023.

26 Vgl. Höger 2008.

27 Ebd., 59.

28 Z. B. Ziebertz/Riegel/Heil 2008; Gennerich 2010; Schweitzer/Hardecker/Maaß u. a. 2016.

29 Z. B. Arweck 2016.

30 Vgl. Schwarz 2019.

31 Vgl. Meyer 2012.

32 Vgl. Rothgangel/Lück/Klutz 2017.

33 Vgl. ebd.

34 Vgl. Feige/Dressler/Lukatis u. a. 2000.

nen – ein Befund, der für den Bereich Religion und Religiosität auffällig ist. Der kognitive Schwerpunkt spiegelt sich in den Begriffen wider, die die Erhebungen leiten. Einstellungen werden meist im Sinne von Meinungen erhoben – also in ihrer kognitiven Dimension –, während Emotionen nur selten berücksichtigt werden.³⁵ In methodischer Hinsicht spiegelt sich der kognitive Fokus darin wider, dass die Zustimmung der Befragten zu einzelnen Statements erfragt wird (s. Abschnitt 4). Dass religionspädagogische Einstellungsforschung vor allem auf Kognition fokussiert, steht in deutlichem Kontrast dazu, dass die naturwissenschaftliche Einstellungsforschung, die mit dem Modell der *Conceptual Ecology*³⁶ kognitive, affektive und kontextuelle Faktoren unterscheidet, Religion und Religiosität unter affektive Faktoren subsumiert.³⁷

2 Präkonzepte/Vorstellungen von Schüler:innen (Lehr-Lern-Forschung)

Auf *Präkonzepte* oder auch *Vorstellungen von Schüler:innen* (engl. *preconception*) fokussiert die Naturwissenschaftsdidaktik seit den 1970er Jahren. Impulsgebend war die massive Investition in naturwissenschaftliche Bildung in den USA in Folge des Sputnikschocks und die in der Folge enttäuschende Beobachtung, dass die erzielten Erfolge hinter den Erwartungen zurückblieben. Dies legte nahe, dass nicht nur Fachinhalte und Methodik, sondern auch die Lernvoraussetzungen der Schüler:innen zentrale Faktoren für Lernerfolge sind – der Anlass zunächst für die Physikdidaktik, sich mit diesen Lernvoraussetzungen auseinanderzusetzen.³⁸ Im Anschluss an die Physikdidaktik begannen auch die Chemiedidaktik³⁹ und Biologiedidaktik⁴⁰ sich mit Präkonzepten zu befassen. Heute schildert exemplarisch die Biologiedidaktik Forschungen zu Vorstellungen von Schüler:innen und deren Rolle beim Lernen und Lehren als „wichtigen, wenn nicht [...] wichtigsten Zweig biologiedidaktischer Forschung“⁴¹. Für Physik- und Chemiedidaktik gilt das entsprechend.

Ein zweiter Impuls für den Fokus auf Vorstellungen von Schüler:innen kommt aus der Kognitionspsychologie und konstruktivistischen Didaktik, die die aktive Rolle Lernender hervorheben: Wissen wird, so die Auffassung, weder direkt übergeben noch direkt übernommen. Vielmehr konstruieren Lernende auf

35 Eine Ausnahme ist die Studie von Feige/Gennerich 2008, die auch Emotionen erhebt.

36 Vgl. Deniz/Donnelly/Yilmaz 2008.

37 So etwa Großschedl/Konnemann/Basel 2014.

38 Vgl. Schecker/Duit 2018, 14–15.

39 Vgl. Barke/Harsch 2011.

40 Vgl. Schrenk/Gropengießer/Groß u. a. 2019.

41 Ebd., 6.

der Grundlage dessen, was sie bereits zum Unterricht mitbringen, durch individuelle Verarbeitung von Sinneseindrücken und angebotenen Informationen Wissen und neue Vorstellungen. Vor diesem Hintergrund werden Präkonzepte als Lernvoraussetzungen untersucht, die für die Verarbeitung neuer Unterrichtsinhalte zentral sind.⁴²

2.1 *Konstrukt*

Im Unterschied zur Einstellungsforschung in der Sozialpsychologie konzentriert sich der Diskurs der Lehr-Lernforschung um Präkonzepte weniger auf die Frage nach dem präzisen Konstrukt als vielmehr auf die Deutung und Einordnung von Präkonzepten. Ausgangspunkt der Debatte ist der Ansatz bei den Lehrvoraussetzungen. Es besteht Konsens darüber, dass mit Präkonzepten ein besonderer Aspekt von Lernvoraussetzungen in den Blick kommt: die vorunterrichtlichen Vorstellungen von Schüler:innen, also jene Vorstellungen, die die Lernenden bereits zum Unterricht mitbringen. Weniger eindeutig ist dagegen, wie diese vorunterrichtlichen Vorstellungen zu bewerten sind.

Die ersten Studien fokussierten auf Präkonzepte im Sinne von *Fehlvorstellungen* oder *misconceptions* und damit auf Defizite der Vorstellungen von Schüler:innen im Vergleich zu jenen, die wissenschaftlich etabliert sind. Da Präkonzepte aber widerstandsfähig gegen Veränderungen durch Unterricht sind, sind sie auch „die wichtigste Quelle innenbedingter Lernschwierigkeiten: Die Lernenden verarbeiten Unterrichtsinhalte auf der Grundlage [...] unangemessener Denkwiesen.“⁴³ Diese Deutung entspricht dem Anlass für die Forschung zu Präkonzepten: den beobachteten Lernschwierigkeiten und dem Ziel, diese zu überwinden. Mittlerweile werden jedoch Bezeichnungen wie *Alltagsvorstellung*, *lebensweltliche Vorstellung*, *vorwissenschaftliche Vorstellung* bevorzugt. Sie verweisen darauf, dass diese Vorstellungen im Alltag ihre eigene Wertigkeit haben und durchaus sinnvoll und hilfreich sein können.⁴⁴

Im Unterschied zur Deutung von Präkonzepten wird die Frage, was präzise das Konstrukt *Präkonzept* ausmacht, wenig diskutiert: „Researchers usually avoid dealing directly with the question of what concepts are, although many [...] would adopt the historicist view of concepts as changing and evolving and as embedded in larger theoretical frameworks from which they derive their meaning.“⁴⁵ Dennoch lassen sich aus der Diskussion eine Reihe von Charakteristika von Präkonzepten erschließen, über die weitgehender Konsens besteht:

42 Vgl. Hopf/Wilhelm 2018.

43 Schecker/Duit 2018, 5.

44 Vgl. Barke/Harsch 2011, 10.

45 Vosniadou 2008, XVI.

1. *Vernetztes Wissen*: Konsens scheint darüber zu bestehen, dass Präkonzepte nicht nur einzelne Wissens Elemente sind. Konstitutiv für Präkonzepte ist vielmehr ihre Einbettung und Vernetzung in größere Zusammenhänge, die Aspekte wie Ursache und Wirkung umfassen: etwa in der Physik Vorstellungen darüber, was es braucht, damit Strom fließt oder darüber, wie sich die Bewegung eines Körpers auswirkt. Als solches *vernetztes Wissen* rücken Vorstellungen in die Nähe wissenschaftlicher Theorien. Ziel etwa des Physikunterrichts wäre damit, „dass die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit ein Wissenssystem zur Physik entwickeln, das möglichst gut zu der Theorie passt, die Expertinnen und Experten verwenden“⁴⁶.
2. *Einbindung in Conceptual-Change-Prozesse*: Ein zweiter Konsens besteht darüber, dass Präkonzepte im Kontext von Veränderung im Rahmen eines Lehr-Lern-Prozesses fokussiert werden. Das Ziel ist es, dass die vorunterrichtlichen Vorstellungen der Schüler:innen „durch wissenschaftlich akzeptierte ersetzt werden“⁴⁷. Dieser Prozess wird mit dem von Posner et al. vorgeschlagenen Terminus als *Conceptual Change* (oder *Konzeptwechsel*) bezeichnet.⁴⁸ Die Forschung zu *Conceptual Change* befasst sich damit, wie Fehlkonzepte entstehen und wie es zu einem Konzeptwechsel kommt. Posner et al. verstehen *Conceptual Change* in Analogie zu Thomas Kuhns Vorstellung vom Paradigmenwechsel in der Wissenschaft und setzen damit einen radikalen Wechsel voraus, bei dem (Fehl-)Vorstellungen innerhalb kurzer Zeit aufgrund von Unterricht komplett durch neue wissenschaftliche Vorstellungen ersetzt werden. Sie formulieren dafür vier Bedingungen: (1) Unzufriedenheit mit der bestehenden Vorstellung, (2) das Angebot einer neuen verständlichen Vorstellung, (3) Plausibilität der neuen Vorstellung sowie (4) die fruchtbare Übertragbarkeit des neuen Konzepts auf neue Phänomene. Dieses klassische Konzept des *Conceptual Change* erwies sich jedoch als nicht tragfähig. Zudem wurde deutlich, dass *Conceptual Change* sich in der Regel nicht plötzlich und dramatisch vollzieht, sondern allmählich und in längeren Prozessen. Darüber hinaus zeigte sich, dass Präkonzepte oft nicht vollständig durch neue Vorstellungen ersetzt werden, sondern beide bisweilen nebeneinander bestehen.⁴⁹
3. *Kognition*: Als Vorstellungen und vernetztes Wissen sind Präkonzepte – im Unterschied zu Einstellungen – primär kognitive Konstrukte. Dem entspricht, dass Metakognition – genauer: die metakognitiven Fähigkeiten von Lernenden – einen Faktor für die Veränderung von Präkonzepten darstellt: das Wissen über die eigenen kognitiven Fähigkeiten und Vorgehensweisen beim Wissenserwerb, aber auch Überzeugungen zur generellen Natur von

46 Hopf/Wilhelm 2018, 26.

47 Beerenwinkel/Parchmann/Gräsel 2007, 8.

48 Vgl. Posner/Strike/Hewson u. a. 1982.

49 Vgl. Vosniadou 2007.

Wissen und Wissenserwerbsprozessen. Dies belegen empirische Befunde, die zeigen, dass komplexere epistemische Überzeugungen *Conceptual Change* unterstützen.⁵⁰

2.2 Erhebung

Die Fachdidaktiken sind sich darüber einig, dass es wichtig ist, die Vorstellungen der Lernenden zu einer Thematik zu kennen – und sie gegebenenfalls zu ermitteln –, um gelingende Lernprozesse anstoßen zu können.⁵¹ Zur Erhebung von Präkonzepten bedient sich die Lehr-Lernforschung eines breiten Spektrums an Methoden. In der Naturwissenschaftsdidaktik sind quantitative Erhebungen am weitesten verbreitet, die sich allerdings von den in der Sozialpsychologie verwendeten Formen unterscheiden und eher an Testaufgaben orientieren:

„Meist handelt es sich um Aufgaben, die Antworten zur Auswahl stellen (Multiple Choice). Bekanntestes Beispiel ist der Test ‚Force Concept Inventory‘ (Hestenes, Wells & Swackhamer). Er enthält 29 Aufgaben mit meistens fünf Antwortoptionen, von denen eine die korrekte Lösung präsentiert (Attraktor) und die anderen vier (Distraktoren) jeweils auf eine bereits aus der vorhergehenden Forschung bekannte Schülervorstellung abgestimmt sind. Einige neuere Tests verwenden zweistufige Verfahren. Darin werden die Probanden zusätzlich um eine Begründung gebeten, warum sie eine bestimmte Antwort gewählt haben. Auch hier können Auswahlantworten vorgegeben werden, die auf typischen Schülervorstellungen beruhen.“⁵²

In der Naturwissenschaftsdidaktik kommen Interviews vor allem dann zum Einsatz, wenn Vorstellungen von Schüler:innen zu einem neuen Themengebiet erhoben werden sowie wenn Vorstellungen zu einem Thema vertieft untersucht und die Gründe und Motivation für bestimmte Vorstellungen erfragt werden. Eine Besonderheit für die Erhebung ist, dass dabei häufig Bildmaterial zum Einsatz kommt. Besonders beliebte Impulse sind *concept cartoons*, bei denen mehrere Charaktere in Sprechblasen je unterschiedliche Vorstellungen zu einem Thema vorschlagen. Eine weitere Spielart sind *teaching experiments*, bei denen die interviewende Person die korrekten Vorstellungen präsentiert und erkundet, inwiefern die Schüler:innen diese verstehen und als sinnvoll erachten oder ob es Widerstände gibt.⁵³

50 Vgl. Hopf/Wilhelm 2018, 33–34.

51 Vgl. Barke/Harsch 2011, 34–35.

52 Schecker/Duit 2018, 16.

53 Vgl. ebd., 17.

2.3 Präkonzepte in der religionspädagogischen Forschung

Fachdidaktiken jenseits der Naturwissenschaftsdidaktik haben in unterschiedlichem Ausmaß ihrerseits die Diskussion und Forschung zu Präkonzepten aufgenommen. Dies gilt etwa für die Geschichtsdidaktik⁵⁴, Politikdidaktik⁵⁵ und Philosophie-/Ethikdidaktik.⁵⁶ Die Religionspädagogik hat das Konstrukt *Präkonzepte* bisher allenfalls in Ansätzen rezipiert. Empirische religionspädagogische Studien, die explizit *Präkonzepte* erheben, liegen bisher keine vor. Dem entspricht, dass auch die *Conceptual-Change*-Forschung insgesamt in der Religionspädagogik wenig aufgegriffen wurde.⁵⁷ Der Terminus *Präkonzepte* wird am ehesten eher beiläufig verwendet.⁵⁸ Erste Auseinandersetzung mit Präkonzepten seitens der Religionspädagogik finden sich vor allem in fächerübergreifenden Diskursen im Kontext der Fachdidaktik: in Reflexionen zu Vorstellungen von Schüler:innen, an denen auch das Fach Religion beteiligt ist⁵⁹, und in der Diskussion um Formate fachdidaktischer Forschung in der Religionspädagogik⁶⁰.

Helbling diskutiert religionsbezogene Präkonzepte in einer Monografie zu domänenspezifischen Präkonzepten im Fachbereich *Natur, Mensch, Gesellschaft* in der Deutschschweiz, der religionskundlichen Unterricht umfasst. Er präzisiert religionsbezogene Präkonzepte u. a. folgendermaßen:

1. Religionsbezogene Präkonzepte umspannen sowohl persönliche Glaubensvorstellungen und religiöse Erfahrungen (Innenperspektive) als auch Wissen und Meinungen zu Religion (Außenperspektive).
2. Religionsbezogene Präkonzepte umfassen Glaubensüberzeugungen, aber auch Erfahrungen mit der eigenen Religion, Nichtwissen und Überzeugungen, die nicht mit der Lehre der Religion übereinstimmen.
3. Religionsbezogene Präkonzepte können affirmativ oder aversiv konnotiert sein. Aversiv konnotiert wäre etwa die Ablehnung der Evolutionstheorie als im Widerspruch zur Bibel.⁶¹

Im Unterschied zu Präkonzepten, wie die Naturwissenschaftsdidaktik sie diskutiert, ist Helblings Vorschlag zu religionsbezogenen Präkonzepten deutlich weiter gespannt und umfasst neben Kognition auch affektive und verhaltensbezo-

54 Vgl. Günther-Arndt/Zülsdorf-Kersting 2014.

55 Vgl. Dängeli/Kalsics 2018.

56 Vgl. Bietenhard 2018.

57 Die Dissertation von Fuchs 2010, die die *Conceptual-Change*-Theorie ausführlich schildert (227–271; 594–599), stellt eine Ausnahme dar.

58 Vgl. Kaupp/Sejdini 2020.

59 Vgl. Helbling 2018.

60 Vgl. Hermisson 2020.

61 Vgl. Helbling 2018.

gene Aspekte. Dem entspricht, dass Helbling im Wesentlichen sämtliche religionsbezogene empirische Forschung zu Kindern und Jugendliche als Präkonzeptforschung vorstellt: „Die Forschung zu bereichsspezifischen Präkonzepten von Schülerinnen und Schülern ist breit angelegt, wenn auch wenig systematisch bearbeitet. Einige sind dem in der deutschsprachigen konfessionellen Religionspädagogik verbreiteten Ansatz der Kindertheologie verpflichtet, andere stammen aus der Religionswissenschaft, der Religionspsychologie oder auch der Natur- sowie aus der Erziehungswissenschaft.“⁶² Dies umfasst Studien zum Bibelverständnis oder zur Christologie von Kindern und Jugendlichen, zur Weltbilorentwicklung, zum Umgang mit religiöser Vielfalt und vieles mehr – alles Studien, die nicht explizit darauf fokussieren, Präkonzepte zu erheben.

Dieses weite Verständnis von Präkonzepten hat insofern sein Recht, als sich argumentieren lässt, dass es der Domäne *Religion* eher gerecht wird. Zudem können viele empirische Ergebnisse der religionspädagogischen Forschung *in der Sache* als Präkonzepte verstanden werden. Der Nachteil ist jedoch, dass damit Präkonzepte bis zur Unkenntlichkeit aufgebläht werden und das Spezifische des Konstrukts verschwindet.

3 Vorstellungen (Kinder- und Jugendtheologie)

Die Kinder- und Jugendtheologie führt im Unterschied zur Sozialpsychologie (Einstellungen) und Lehr-Lernforschung (Präkonzepte) keinen eigentlichen Diskurs um *Vorstellungen*. Es widmen sich jedoch einzelne Studien, die in der Kinder- und Jugendtheologie zu verorten sind, den *Vorstellungen* von Kindern und Jugendlichen, sodass es lohnenswert ist, der Frage nachzugehen, was der Untersuchungsgegenstand dieser Studien ist.

3.1 Konstrukt

Bei *Vorstellungen*, wie sie die Religionspädagogik und speziell die Kinder- und Jugendtheologie thematisieren, handelt es sich nicht um ein theoretisch ausgearbeitetes und präzise definiertes Konstrukt. Dennoch liegen Studien vor, die nach den *Vorstellungen* von Kindern und Jugendlichen fragen. Dies betrifft die beiden kindertheologischen Dissertationen von Butt⁶³ zu den Auferstehungsvorstellungen von Grundschüler:innen und von Gerth zu Vorstellungen von Schüler:innen der Grundschule und Sekundarstufe 1 zum Heiligen Geist⁶⁴. Darüber hinaus ist

62 Ebd., 294–295.

63 Vgl. Butt 2009.

64 Vgl. Gerth 2011.

die Habilitationsschrift von Plieth zu nennen, die sich ‚kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern‘ widmet und der Kindertheologie zuzurechnen ist.⁶⁵

Sowohl Butt als auch Gerth verwenden den Terminus *Vorstellungen*, ohne ihn genau zu definieren. Indirekt lässt sich für Butt ein kognitiver Fokus erschließen. Die Studie intendiert zu erheben, „wie Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse die Auferstehung verstehen“⁶⁶ und über welches „Wissen“⁶⁷ zur Auferstehung Jesu sie verfügen. Die Studie von Gerth fragt danach, „was sich Kinder und Jugendliche unter dem Begriff Heiliger Geist vorstellen“⁶⁸. Dabei gewinnt ein Verständnis des Terminus *Vorstellung* Gestalt, das weniger definitorisch und kognitiv, sondern stärker assoziativ und auch visuell konturiert ist und auf „Assoziationen“⁶⁹ oder „Metaphern“⁷⁰ fokussiert.

Explizit visuell ausgerichtet ist die Studie von Plieth zu *kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern*.⁷¹ Sie fragt nach den „Vorstellungen vom Tod, die Kinder prägen“⁷² und geht davon aus, dass „jeder Mensch (jedes Kind) die strukturelle Endlichkeit individuellen Lebens in seine symbolische Sinnmatrix integrieren muß und dabei auf je eigene Weise spezifische ‚Ansichten‘ vom Tod entwickelt. Letztere zeigen sich als Kognitionen, die in erster Linie bildhaft-narrativ vermittelt werden [...]. Das dabei anvisierte, übergeordnete Ziel ist die Herausarbeitung theologischer Aspekte einer *Theorie kindlicher Bilder vom Tod*“.⁷³ *Vorstellung* wird damit weitgehend synonym mit *innerem Bild* oder *Imagination* verstanden. Das spiegelt sich auch darin wider, dass die Verfasserin einleitend nach der Besonderheit von Bildern für Kinder sowie der *Bildsamkeit* des Kindes fragt und dass die kindlichen Vorstellungen zum Tod mittels gemalter Bilder erhoben werden.

Die Verortung dieser Studien in der Kindertheologie ist impulsgebend für die jeweilige „theoretische und religionspädagogische Vorgehensweise der Untersuchung und die inhaltliche Perspektive für die Auswertung und Analyse“⁷⁴. Dies betrifft insbesondere den Perspektivwechsel zum Kind hin, das als Subjekt und in seiner Fähigkeit zur theologischen Reflexion wahrgenommen wird. Die Einstellungsforschung der Sozialpsychologie und die Lehr-Lernforschung und ihre Diskussion um (Prä-)Konzepte und *Conceptual-Change-Theorie* stellen dagegen keine Bezugspunkte für diese drei Beiträge dar. Die Kindertheologie befasst

65 Vgl. Plieth 2001.

66 Butt 2009, 11.

67 Ebd., 87.

68 Gerth 2011, 18.

69 Ebd., 349.

70 Ebd., 344.

71 Vgl. Plieth 2001.

72 Ebd., XII.

73 Ebd., XII. Kursivsetzungen im Original.

74 Butt 2009, 12.

sich – insbesondere in ihrer Variante als ‚Theologie von Kindern‘ – unter deutlich anderen Vorzeichen mit Vorstellungen als die Lehr-Lernforschung: „Das religionspädagogische Ziel wird identitätsorientiert und die Autonomie des Kindes akzeptierend dadurch bestimmt, mit der Förderung von Kreativität und eigenständigen Leistungen Kinder als mündige Christen zu erziehen“.⁷⁵ Dennoch besteht insofern eine Überschneidung zur Lehr-Lernforschung, als auch die Kindertheologie damit konfrontiert ist, dass Kinder Vorstellungen äußern, die aus theologischer Sicht ‚abseitig‘ sind – etwa, wenn Schüler:innen sich den Heiligen Geist als Gespenst vorstellen⁷⁶. Damit steht auch die Kindertheologie vor der Herausforderung zu klären, wie solche Vorstellungen zu bewerten und zu bearbeiten sind. Die Fragen, die sich dabei auftun, sind in der Religionspädagogik jedoch nicht nur didaktischer Art, sondern berühren Grundfragen der Theologie.

3.2 Erhebung

Um theologische Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen zu erheben, bedient sich die Kinder- und Jugendtheologie vorrangig qualitativ-empirischer Methoden. Das Spektrum reicht von teilnehmender Beobachtung über Einzel- und Gruppeninterviews sowie Fragebogen-Umfragen mit Raum für freie Antworten bis zur Erhebung narrativer und künstlerischer Artefakte.⁷⁷ Bei jüngeren Kindern ist das Malen von Bildern eine häufig verwendete Methode, die etwa auch in der Studie von Plieth zum Einsatz kommt.⁷⁸

4 Fazit und offene Fragen

Mit *Einstellungen* (Sozialpsychologie), *Präkonzepten* (Lehr-Lernforschung) und *Vorstellungen* (Kinder- und Jugendtheologie) liegen drei Begriffe vor, die miteinander verwandt sind und sich zum Teil überschneiden. Dies wirft die Frage nach den Unterschieden auf, die zwischen den dreien bestehen.

Unterschiede bestehen zum einen hinsichtlich der Konstrukte und dem Grad ihrer theoretischen Ausarbeitung.

1. Einstellungen sind ein präzise definiertes und theoretisch umfassend ausgearbeitetes Konstrukt. Sie umfassen – im Unterschied zu Präkonzepten und Vorstellungen – die drei Dimensionen Kognition, Affekt und Verhalten und

75 Zimmermann 2018, 452.

76 Vgl. Gerth 2011, 231–233.

77 Vgl. Zimmermann 2012, 167–177.

78 Vgl. Plieth 2001.

stellen immer Werturteile dar, also eine positive oder negative Bewertung dessen, worauf sie sich beziehen.

2. Präkonzepte sind weniger präzise definiert und enger gefasst. Im Unterschied zu Einstellungen umfassen sie primär Kognition, nicht Affekt und Verhalten; ein Werturteilcharakter ist für sie nicht konstitutiv. Wesentlich für Präkonzepte ist dagegen die Vernetzung in größere Zusammenhänge wie Ursache und Wirkung.
3. Vorstellungen sind allenfalls lose definiert und damit im Prinzip am universellsten verwendbar, wurden aber bisher in einzelnen Studien besonders eng gefasst, etwa als ‚innere Bilder‘ bei Plieth⁷⁹.

Zum anderen prägen die jeweiligen Diskurse, die sie verhandeln, die Konturen von *Einstellungen*, *Präkonzepten* und *Vorstellungen*. Die Diskussion um Präkonzepte hat etwa ihren Ort im klar umrissenen theoretischen Bezugsrahmen der Lehr-Lernforschung, den Aspekte wie Normativität, Intentionalität und Zielorientierung charakterisieren. *Vorstellungen* in der Kinder- und Jugendtheologie werden (im Sinne der Theologie von Kindern) eher beschrieben denn als richtig oder falsch beurteilt und zu korrigieren versucht – wenngleich ‚abseitige‘ Vorstellungen auch die Kindertheologie vor die Herausforderung stellt, zu klären, wie solche Vorstellungen zu bewerten und zu bearbeiten sind. Die Prägekraft dieser Diskurse sollte nicht unterschätzt werden. Zwar können *in der Sache Vorstellungen* als *Präkonzepte* geltend gemacht werden, wie es Helbling⁸⁰ in Bezug auf religionsbezogene Vorstellungen tut (2.3). Ein theoretischer Bezugsrahmen kann jedoch nicht ohne Weiteres durch einen anderen ersetzt werden, ohne Spuren zu hinterlassen.

Was lässt sich aus der Diskussion von *Einstellungen* (Sozialpsychologie), *Präkonzepten* (Lehr-Lernforschung) und *Vorstellungen* (Kinder- und Jugendtheologie) für die religionspädagogische Vorstellungsforschung gewinnen? Die Diskussion der drei Konstrukte verweist auf die Notwendigkeit, in Studien zu *Vorstellungen* das eigene Konstrukt zu definieren. Dafür können die folgenden Leitfragen eine Orientierung bieten:

1. *Dimensionen*: Welche Dimensionen umfasst das anvisierte Konstrukt? Ist es primär kognitiv konturiert (so: Präkonzepte in der Naturwissenschaftsdidaktik), schließt es affektive und verhaltensbezogene Aspekte ein (wie Einstellungen) oder hat es gar eine visuelle Dimension (wie z. T. in der Kindertheologie)?
2. *Vernetzt oder eigene Entität*: Spielt die Einbettung in einen größeren Zusammenhang eine konstitutive Rolle – sei es im Sinne von Ursache und Wirkung (Präkonzepte in der Naturwissenschaftsdidaktik) oder im Sinne eines (z. B. theologischen) Gedankengebäudes?

79 Vgl. Plieth 2001.

80 Vgl. Helbling 2018.

3. *Normativität und Zielorientierung*: Spielen Normativität und Zielorientierung eine Rolle (so: Präkonzepte in der Lehr-Lernforschung)? Können religiöse Vorstellungen ‚falsch‘ sein und wenn ja, in welchem Sinn?

Schließlich sollte geklärt werden, ob Forschung zur religiösen Vorstellung den Anschluss an einen bestehenden Diskurs sucht. Ist dies der Fall, dann empfiehlt es sich zu klären, welche Prägekraft sich daraus ergibt und ob gegebenenfalls Abgrenzungen oder Adaptationen vorzunehmen sind. Dies betrifft exemplarisch die deutlich normative Prägung von *Präkonzepten* in der Naturwissenschaftsdidaktik. Dass ein solches Konstrukt nicht immer ungebrochen von einer Domäne auf eine andere übertragen werden kann, gilt allerdings nicht allein für die Religionspädagogik, sondern auch für andere Fachdidaktiken wie etwa die Geschichtsdidaktik:

„Forschungsergebnisse zu Schülervorstellungen in Geschichte zeigen [...] charakteristische Abweichungen von denen in naturwissenschaftlichen Fächern. Lernende im Fach Geschichte benutzen [...] keine ausgesprochenen ‚Fehlkonzepte‘ zu einzelnen Sachverhalten, doch sie entwickeln selten ein konzeptuelles Verständnis von Geschichte. Historische Ereignisse und Veränderungen werden [...] mit Alltagskategorien und -erfahrungen erklärt, z. B. mit Motiven wie Rache oder Profit.“⁸¹

Einer solchen adaptierenden Rezeption könnte auch für die Forschung zu religiösen Vorstellungen Relevanz zukommen.

Literatur

- Allport, Gordon: *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley 1954.
- Arweck, Elisabeth (Hg.): *Young people's attitudes to religious diversity*. London u. a.: Routledge Taylor & Francis 2016.
- Barke, Hans-Dieter / Harsch, Günther: *Chemiedidaktik kompakt. Lernprozesse in Theorie und Praxis*. Berlin u. a.: Springer 2011.
- Beerenwinkel, Anne / Parchmann, Ilka / Gräsel, Cornelia: *Chemieschulbücher in der Unterrichtsplanung – Welche Bedeutung haben Schülervorstellungen?* In: *Chemkom* 14/1 (2007), 7–14.
- Bietenhard, Sophia: *Schülerinnen und Schüler denken nach über große Fragen und gerechtes Handeln*. In: Adamina, Marco / Kübler, Markus / Kalcsics, Katharina u. a. (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2018, 269–291.
- Bohner, Gerd / Dickel, Nina: *Attitudes and attitude change*. In: *Annual Review of Psychology* 62 (2011), 391–417.
- Bucher, Anton A. / Miklas, Helene: *Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich*. Wien: Lit-Verl. 2005.

81 Günther-Arndt 2014, 29.

- Butt, Christian: Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009.
- Calmbach, Marc / Borgstedt, Silke / Borchard, Inga u. a.: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: Springer 2016.
- Dängeli, Michael / Kalscsics, Katharina: Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In: Adamina, Marco / Kübler, Markus / Kalscsics, Katharina u. a. (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2018, 253–268.
- Deniz, Hasan / Donnelly, Lisa / Yilmaz, Irfan: Exploring the Factors Related to Acceptance of Evolutionary Theory among Turkish Preservice Biology teachers. Toward a more Informative Conceptual Ecology for Biological Evolution. In: Journal of Research in Science Teaching 45/4 (2008), 420–443.
- Eagly, Alice / Chaiken, Shelly: The psychology of attitudes. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College 1993.
- Fazio, Russell / Petty, Richard: Attitudes. Key readings: their structure, function, and consequences. New York: Psychology Press 2008.
- Feige, Andreas / Dressler, Bernhard / Lukatis, Wolfgang u. a.: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Münster: Lit-Verl. 2000.
- Feige, Andreas / Gennerich, Carsten: Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8.000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen. Münster u. a.: Waxmann 2008.
- Fetz, Reto Luzius / Reich, Karl Helmut / Valentin, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer 2001.
- Fuchs, Monika: Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion – empirische Rekonstruktion. Göttingen: V&R unipress 2010.
- Gennerich, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen. Stuttgart: Kohlhammer 2010.
- Gerth, Julia: Der Heilige Geist – Das ist mehr so ein Engel, der hilft Gott. Der Heilige Geist im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe 1. Göttingen: V&R unipress 2011.
- Greenwald, Anthony / McGhee, Debbie / Schwartz, Jordan: Measuring Individual Differences in Implicit Cognition. The Implicit Association Test. In: Journal of Personality and Social Psychology 74 (1998), 1464–1480.
- Großschedl, Jörg / Konnemann, Christiane / Basel, Nicolai: Pre-service biology teachers’ acceptance of evolutionary theory and their preference for its teaching. In: Evolution: Education and Outreach 7/18 (2014), 1–16.
- Günther-Arndt, Hilke: Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: Günther-Arndt, Hilke / Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor 2014, 24–49.
- Günther-Arndt, Hilke / Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor 2014.
- Haddock, Geoffrey / Maio, Gregory: Einstellungen. In: Jonas, Klaus / Stroebe, Wolfgang / Hewstone, Miles (Hg.): Sozialpsychologie. Berlin u. a.: Springer 2014, 197–229.

- Helbling, Dominik: Wie Kinder Religion und Religionen begegnen. In: Adamina, Marco / Kübler, Markus / Kalcsics, Katharina u. a. (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2018, 291–309.
- Hermisson, Sabine: Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19/1 (2020), 126–144.
- Hermisson, Sabine: Worauf ich mich verlassen kann. Kognition und Affekt in Schülereinstellungen zu Schöpfung und Evolution. Göttingen: V&R unipress 2023.
- Höger, Christian: Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse. Berlin: Lit-Verl. 2008.
- Hopf, Martin / Wilhelm, Thomas: Conceptual Change – Entwicklung physikalischer Vorstellungen. In: Schecker, Horst / Wilhelm, Thomas / Hopf, Martin u. a. (Hg.): Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis. Berlin u. a.: Springer 2018, 24–37.
- Katz, Daniel: The Functional Approach to the Study of Attitudes. In: The Public Opinion Quarterly 24 (1960), 163–204.
- Kaupp, Angela / Sejdini, Zekirija: Mindsets von Lehrenden in der Islamischen Religionslehrer*innenausbildung. Überlegungen zum Workshop 'Islam und religiöse Vielfalt' an der Universität Paderborn. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19/1 (2020), 290–300.
- Konnemann, Christiane / Asshoff, Roman / Hammann, Marcus: Insights into the Diversity of Attitudes Concerning Evolution and Creation. A Multidimensional Approach. In: Sci. Ed. 100/4 (2016), 673–705.
- Krosnick, Jon / Judd, Charles / Wittenbrink, Bernd: The Measurement of Attitudes. In: Albarracín, Dolores / Johnson, Blair / Zanna, Mark P. (Hg.): The Handbook of Attitudes. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum 2005.
- Lück, Christhard: Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung. Leipzig: EVA 2003.
- Maio, Gregory R. / Haddock, Geoffrey: The Psychology of Attitudes and Attitude Change. Los Angeles: Sage 2010.
- Meyer, Karlo: Gottesdienst in der Konfirmandenarbeit. Eine triangulative Studie. Göttingen: V&R unipress 2012.
- Plieth, Martina: Kind und Tod. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2001.
- Posner, George J. / Strike, Kenneth A. / Hewson, Peter W. u. a.: Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. In: Sci. Ed. 66/2 (1982), 211–227.
- Rothgangel, Martin / Lück, Christhard / Klutz, Philipp: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen. Stuttgart: Kohlhammer 2017.
- Schecker, Horst / Duit, Reinders: Schülervorstellungen und Physiklernen. In: Schecker, Horst / Wilhelm, Thomas / Hopf, Martin u. a. (Hg.): Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis. Berlin u. a.: Springer 2018, 1–22.
- Schimmel, Alexander: Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe. Ostfildern: Schwabenverl. 2011.
- Schrenk, Marcus / Gropengießer, Harald / Groß, Jorge u. a.: Schülervorstellungen im Biologieunterricht. In: Groß, Jorge / Hammann, Marcus / Schmiemann, Philipp u. a. (Hg.): Biologiedidaktische Forschung. Erträge für die Praxis. Berlin u. a.: Springer 2019, 3–20.

- Schwarz, Susanne: SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen. Stuttgart: Kohlhammer 2019.
- Schweitzer, Friedrich / Hardecker, Georg / Maaß, Christoph u. a.: Jugendliche nach der Konfirmation. Glaube, Kirche und eigenes Engagement – eine Längsschnittstudie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2016.
- Vosniadou, Stella: The cognitive-situative divide and the problem of conceptual change. In: *Educational Psychologist* 42/1 (2007), 55–66.
- Vosniadou, Stella: Conceptual Change research: An introduction. In: Vosniadou, Stella (Hg.): *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge 2008, XIII–XXVIII.
- Zanna, Mark / Rempel, John: Attitudes. A new look at an old concept. In: Bar-Tal, Daniel / Kruglanski, Arie W. (Hg.): *The Social Psychology of Knowledge*. Cambridge: Cambridge Univ. Pr. 1988, 316–334.
- Ziebertz, Hans-Georg / Kalbheim, Boris / Riegel, Ulrich u. a.: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Gütersloh u. a.: Kaiser Gütersloher Verl.-Haus/Herder 2003.
- Ziebertz, Hans-Georg / Riegel, Ulrich / Heil, Stefan: Letzte Sicherheiten. Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher. Gütersloh u. a.: Kaiser Gütersloher Verl.-Haus/Herder 2008.
- Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie ²2012.
- Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie und Kinderexegese. In: Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben (Hg.): *Handbuch Bibeldidaktik*. Tübingen: Mohr Siebeck ²2018, 450–455.

Do You Speak Religion? Über die Bedeutung von Sprache in der Erschließung religiöser bzw. religionsbezogener Schüler:innenvorstellungen

Renate Wieser

Die Sprache ist daher, wenn nicht überhaupt, doch wenigstens sinnlich das Mittel,
durch welches der Mensch zugleich sich selbst und die Welt bildet,
oder vielmehr seiner dadurch bewußt wird, daß er eine Welt von sich abscheidet.
Wilhelm von Humboldt¹

Sprache ist nicht nur im fremdsprachlichen Kontext eine Herausforderung für Forschende –
sie ist die Herausforderung qualitativer Forschung schlechthin.
Jan Kruse & Christian Schmieder²

Welche Bedeutung kommt der Sprache in der Erschließung religiöser bzw. religionsbezogener Schüler:innenvorstellungen zu? Diese Frage ist Ausgangs-, Dreh- und Orientierungspunkt der folgenden Reflexionen.

Mit dem Begriff *Sprache* wird ja zunächst einmal ein sehr grundsätzlicher Themenbereich aufgerufen, ist doch dem Menschen die Welt immer nur als sprachlich bzw. symbolisch erschlossene zugänglich. Zu dieser unhintergehbaren sprachlichen Erschließungsbedürftigkeit der Welt hält Ulrich Kropač unter Rekurs auf Albrecht Grözinger fest: „Sprache ist das fundamentale Medium der menschlichen Verständigung und Kommunikation, sie ist grundlegend für eine humane Kultur. Dabei ist sie ,nie nur ein *Instrument*, um über die Welt zu sprechen, sondern unser Weltverständnis *konstituiert* sich immer schon im Raum der Sprache.“³ Sprache, immer eingebunden in die konkrete Lebenspraxis, hat also „anthropologische Bedeutung als Ausdruck, Deutung und Erschließung von Leben und Welt sowie Konstruktion von Wirklichkeit“⁴.

Im Horizont dieses „schier unerschöpflichen Themas“⁵ sind für die folgenden Überlegungen ein paar Festlegungen zu treffen, um die eingangs benannte Fragestellung bearbeitbar zu machen: Zum einen soll unter Sprache die natürli-

1 W. v. Humboldt an Schiller, September 1800, aus: Schillers Werke. Nationalausgabe [...]. Bd. 38, Teil 1 [...]. Weimar 1975, 322–339, hier 336, zit. nach: Brouër/Kilian/Lüttenberg 2015, 542.

2 Kruse/Schmieder 2012, 290.

3 Kropač 2021, 65; Zitat im Zitat: Grözinger, Albrecht: Art. Sprache. In: LexRP 2 (2001), 2028–2031, hier 2028.

4 Schulte 2020.

5 Ebd.

che Sprache des Menschen verstanden werden⁶, ist doch diese für den Bildungsbereich von besonderer Relevanz. Die sogenannte natürliche Sprache „ist diejenige Sprache, die der Mensch im Lauf seines Spracherwerbsprozesses in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen primären und sekundären Sozialisationsinstanzen, insbesondere den Eltern, den sogenannten *Peer groups* und den Lehrkräften in Bildungsinstitutionen, erwirbt, erweitert und entwickelt“⁷. Zum anderen denkt und argumentiert der vorliegende Beitrag aus einer didaktischen Perspektive heraus, die den an sich denkbar weiten Fragehorizont nach der Bedeutung von Sprache in der Erschließung religiöser bzw. religionsbezogener Schüler:innenvorstellungen rahmt und damit fokussiert.

1 Rahmen: eine didaktische Perspektive

Versteht man die Initiierung, Unterstützung und Förderung von bildenden Lernprozessen als die Hauptaufgabe von Lehrer:innen, richtet seinen Blick dementsprechend auf das Lernen der Schüler:innen⁸ und nimmt das Lernen primär aus der Perspektive der Schüler:innen wahr, dann kommt der Erschließung von Schüler:innenvorstellungen eine kaum zu überschätzende Bedeutung zu. Denn Lernen – verstanden als „eine auf Erfahrung basierende, dauerhafte Veränderung in den Verhaltensmöglichkeiten eines Individuums“⁹ – ist ein aktiver, individueller Prozess, „in dem Wissensstrukturen verändert, erweitert, vernetzt, hierarchisch geordnet oder neu generiert werden“¹⁰. Auf der Grundlage dieses hier angespielten sozial-konstruktivistischen Lernbegriffs lässt sich erfolgreiches Lernen pointiert-zusammenfassend wie folgt beschreiben:

„Je aktiver und selbstgesteuerter, problemorientierter, *besser mit dem eigenen Vorwissen verknüpft*, bewusster und reflektierter, dialogischer und interaktiver Wissen erworben, (ko-)konstruiert und durchgearbeitet wird, desto besser wird es verstanden (Transparenz, Klarheit), desto dauerhafter wird es behalten (Stabilität), desto beweglicher kann es beim Denken und Handeln genutzt werden (Transfer, Mobilität) und desto positiver werden die damit verbundenen Lernprozesse erlebt (Relevanz, Interesse, Motivationsgewinn, Selbstwirksamkeit).“¹¹

6 Im Unterschied zu Plansprachen (wie z. B. Esperanto) oder formalen Sprachen (wie z. B. Programmiersprachen).

7 Brouër/Kilian/Lüttenberg 2015, 540. Dort dann weiter: „Diese natürliche Sprache ist grundsätzlich eine historisch und kulturell gewachsene, für die Mitglieder einer Sprechergruppe subsistent normierte sprachliche Varietät einer Einzelsprache. In literaten Gesellschaften werden die einzelnen Sprechergruppenvarietäten zudem überdacht von einer zumeist in Normtexten (Grammatiken, Wörterbüchern) statuierten geschriebenen Standardsprache.“

8 Schrittemser/Köhler/Holzmayer 2022, 8–9.

9 Rinck 2016, 11.

10 Baumert/Köller 2000, 273.

11 Reusser/Stebler/Mandel u. a. 2013, 45 [Hervorhebung von der Autorin].

Im didaktischen Feld gründet also das hohe Interesse an und die zunehmend intensivere Forschung zu bereichsspezifischen Schüler:innenvorstellungen¹² auf der Erkenntnis, dass Unterrichtsgegenstände – im Unterricht zu erarbeitende (über-)fachliche Themen, Konzepte, Denkfiguren, Kategorien, Heuristiken, Kompetenzen, ... – von Schüler:innen mit vorhandenem Wissen und früheren Erfahrungen in Verbindung gebracht und auf dieser Basis von ihnen verstanden und eingeordnet werden. Schüler:innen nutzen vorhandene Vorstellungen, um Phänomene zu deuten. Will demnach Unterricht ‚guter‘ und ‚gelingender‘, im Sinne von lernwirksamer Unterricht sein, muss in unterrichtlich kontextualisierten Lehr-Lernprozessen an das, was sich Schüler:innen vorstellen, was sie bereits vermuten, kennen und wissen, angeknüpft werden. Aus der Tatsache, dass Schüler:innenvorstellungen den Ausgangspunkt für das Verständnis und den Aufbau von neuen Konzepten bilden, ergibt sich deren zentrale Bedeutung für den Lernprozess: „Unterricht wird vor allem dann lernwirksam, wenn Lernende sich mental aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, d. h. wenn es gelingt, das Vorwissen mit anregenden Aufgabenstellungen zu verbinden.“¹³ Schüler:innenvorstellungen sollen demnach mittels unterrichtlicher Erschließungsgelegenheiten bzw. Thematisierungen, Lernarrangements und -materialien adressiert ebenso wie Lernsituationen auf Basis der Kenntnis von Schüler:innenvorstellungen gezielt in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Lew Wygotski) angesiedelt werden. Die Kenntnis und damit das dieser Kenntnis vorgängige Erschließen von Schüler:innenvorstellungen ist also Voraussetzung didaktischer Strukturierungen.¹⁴

Wenn es um Lernvoraussetzungen und Vorstellungen geht, die Schüler:innen leicht verbalisieren können, können Lehrkräfte durch gezielte Fragen und diagnostische Tests Schüler:innenvorstellungen identifizieren und in den Unterricht integrieren. Erfordert der angestrebte Lernprozess jedoch erhebliche konzeptuelle Umstrukturierungen¹⁵ oder sind Schüler:innenvorstellungen weniger offensichtlich, aber durchaus relevant, weil sie implizit die Wahrnehmung prägen und in ihrer Selbstverständlichkeit nicht verbalisiert werden können, können sie im alltäglichen Unterrichtsgeschehen eher nicht abgefragt werden – hier ist dann ein forschender Zugang zu wählen.¹⁶

12 Vgl. dazu exemplarisch den Sammelband Adamina/Kübler/Kalcsics u. a. 2018.

13 Fauth/Leuders 2022, 3.

14 Vgl. Murmann 2013, 1 von 15.

15 „Wissenselemente erfordern didaktisch ggf. eine Korrektur oder Änderung auf der Ebene einfacher Informationen; theorieähnliches Wissen ist verzweigter und erfordert möglicherweise eine komplexere Umstrukturierung.“ (Hartinger/Murmann 2018, 52).

16 Vgl. Hartinger/Murmann 2018, 52.

2 Fragehorizont: Aufbau theoretischer Sensibilität

Aus der vorgenommenen didaktischen Einordnung des Themas ergibt sich ein spezifischer Fragehorizont, dessen Dimensionen im Folgenden ausgedeutet werden, um daraus etwaige für die sprachreflexive Erschließung von Schüler:innenvorstellungen relevante sensibilisierende Konzepte¹⁷ zu gewinnen. Es geht also bei den folgenden grundlegenden Überlegungen zu Sprache, Bildung und (Religions-)Unterricht um den Aufbau theoretischer Sensibilität.¹⁸

2.1 Sprache und Bildung

„Sprache erfüllt eine wichtige, wenn nicht gar die wesentliche Funktion im Rahmen der Bildung des Menschen“¹⁹ – so beginnen die Bildungsforscherin Birgit Brouër, der Deutschdidaktiker Jörg Kilian und die Sprachdidaktikerin Dina Lüttenberg ihre Ausführungen zum Thema ‚Sprache und Bildung‘. Um „die Sachen zu klären“ (Hartmut von Hentig), „sie zu verstehen und auch an sozialen, kulturellen, beruflichen sowie nicht zuletzt an schulischen Prozessen teilzuhaben, braucht es Sprache“²⁰. Dabei kann man grob zwei allgemeine Funktionen unterscheiden, die der Sprache im Rahmen von Bildungsprozessen zukommen: die dienende Werkzeug-Funktion und die schöpferische Gestaltungsfunktion.²¹ Zumeist ist es hierbei die (geschriebene) Standardsprache, welche die institutionell organisierte Bildung des Menschen gestaltet und prägt: „Die historisch und kulturell gewachsenen Varietäten [von Sprache], insbesondere aber die Varietät der geschriebenen Standardsprache, sind zugleich Archive des Wissens und Könnens der Gesellschaft und Mittel zur Weitergabe, Formung und Regulierung

17 Vgl. hier exemplarisch Schwarz 2014, 8 unter Bezugnahme auf Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: Fink 1991, 50: Der Begriff der sensibilisierenden Konzepte stammt aus dem Forschungsstil der Grounded Theory und bezeichnet „ein Vorwissen über bestehende Theorien, Untersuchungen und Alltagserfahrungen, das dabei hilft, die eigene theoretische Sensibilität zu erhöhen, das ‚Gespür‘ dafür, wie man über Daten in theoretischen Begriffen nachdenkt“ (Strauss 1991, 50). Welche Theorien und Untersuchungen herangezogen werden, ist immer das Ergebnis eines nicht unfehlbaren Auswahlprozesses. Das Wissen um bereits entwickelte, scheinbar fruchtbare Konzepte ist notwendige Voraussetzung, aber möglicherweise auch Ballast, der die Kreativität behindern kann.“

18 Vgl. z. B. Kruse 2014, 109–114. Theoretische Sensibilität meint „die Verfügbarkeit brauchbarer heuristischer Konzepte, die die Identifizierung theoretisch relevanter Phänomene im Datenmaterial ermöglicht.“ (Kelle 1996, 32, zit. nach: Kruse 2014, 110) Gleichzeitig dient theoretische Sensibilität „der Reflexion der sensibilisierenden Konzepte, sowie deren Wirkung im Analyseprozess“ (Kruse 2014, 113).

19 Brouër/Kilian/Lüttenberg 2015, 539.

20 Kalkavan-Aydın/Balzer 2022, 3.

21 Vgl. Brouër/Kilian/Lüttenberg 2015, 542.

dieses Wissens und Könnens. Der Erwerb desselben (Prozess) kann ebenso wie der Besitz desselben (Produkt) als Bildung bezeichnet werden.“²²

2.2 *Sprache und Unterricht*²³

Da Unterricht als eine sprachlich konstituierte soziale Wirklichkeit gefasst werden kann²⁴ und der Sprache in diesem unterrichtlichen Geschehen vielfältige Funktionen zukommen – u. a. operative, instruktive, kommunikative, soziale und emanzipative²⁵ –, ist die Rolle von Sprache im Unterricht eine fundamentale: „Sprachliche Kompetenzen in einem weiten Sinne verstanden sind elementares Ziel und zugleich unabdingbare Voraussetzung für Bildung. Die fachlichen Inhalte werden anhand von Sprache vermittelt und durch Sprache erworben.“²⁶

Sprache begegnet dabei in unterrichtlichen Situationen stets in verschiedenen, auch bildungs- und schulspezifischen, sprachlichen Registern²⁷. Zuvorderst ist hier auf die *Alltags-* bzw. *Umgangssprache* einerseits und die *Bildungssprache* – auch *Standard-* bzw. *Schriftsprache* – andererseits zu verweisen.²⁸ Mit Alltagssprache wird eine „Sprache der (räumlichen und zeitlichen) Nähe“²⁹ bezeichnet, „die zu kommunikativen Zwecken von Sprechern einer Gemeinschaft innerhalb einer konkreten, informellen Situation meist in mündlicher Form benutzt wird“³⁰. Die Bildungssprache, eine „Sprache der (räumlichen und zeitlichen) Distanz“,

22 Ebd., 540.

23 Für die folgenden Überlegungen wird von einem sprachhomogenen Unterricht ausgegangen. Für einen sprachheterogenen Unterricht wären selbstverständlich nochmals andere bzw. erweiterte Überlegungen anzustellen. Vgl. dazu u. a. Schulte 2020: „Mithin ist Mehrsprachigkeit eine der (Lern-)Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen, die es auch im Religionsunterricht bewusster wahrzunehmen und didaktisch zu erschließen gilt. [...] Dementsprechend wird religionspädagogisch das Terrain zu bearbeiten sein, Sprache und Mehrsprachigkeit in ihrem Verhältnis zu Religion und (religiöser) Bildung zu thematisieren.“

24 Vgl. Lüders 2003, 125.

25 Brouër/Kilian/Lüttenberg 2015, 550.

26 Kalkavan-Aydın/Balzer 2022, 3.

27 Als *sprachliches Register* wird situations- und adressat:innenorientiertes kommunikatives Handeln (mündlich und schriftlich) bezeichnet. Es geht dabei um eine für einen bestimmten Kommunikationsbereich charakteristische Rede- und Schreibweise, eine durch den situativen Gebrauchskontext bestimmte Sprachform, mittels derer u. a. auch soziale Beziehungen sprachlich abgebildet werden.

28 „In der aktuellen, insbesondere didaktisch ausgerichteten Forschung werden die Begriffe *Alltagssprache* und *Bildungssprache* dem [...] sprachtheoretischen Konzept Mündlichkeit/Schriftlichkeit gleichgestellt.“ Ulrich/Michalak 2019, 2, Kursivsetzung im Original fettgedruckt. Vgl. dort auch den Überblick zum im didaktischen Kontext oft zur Anwendung kommenden Konzept „konzeptionelle Mündlichkeit – konzeptionelle Schriftlichkeit“.

29 Zur „Sprache der Nähe“ bzw. „Sprache der Distanz“ vgl. Koch/Oesterreicher 1986, 15–43.

30 Budde 2012, 176.

dient dahingegen dazu, komplexe Inhalte unabhängig von der konkreten Kommunikationssituation sach- und zweckorientiert zu formulieren.³¹ Mit ihr werden fachwissenschaftliche Zusammenhänge für Personen, die nicht ‚vom Fach‘ sind, zugänglich gemacht. Sie hat „die Funktion, Fachwissen in sinnstiftende Alltagsdeutungen einzubringen“³². Bildungssprache kann als kognitives Werkzeug verstanden werden, „mit dessen Hilfe z. B. neue Inhalte in bereits bestehende Wissensstrukturen integriert werden können“³³. Ihr Beherrschen „ermöglicht, schwierige und kognitiv anspruchsvolle Sinnzusammenhänge sprachlich zu durchdringen und Informationen zu verarbeiten“³⁴. Die Bildungssprache geht damit zwar über den alltäglichen Sprachgebrauch hinaus, ist aber keine Fachsprache³⁵, insofern *Fachsprache* an einen spezifischen Fachbereich gebunden ist und sich auf einen fachlich begrenzten Kommunikationsbereich bezieht: „Mit der Fachsprache kommunizieren Sprecher innerhalb einer Fachgemeinschaft und benutzen fachspezifischen Wortschatz, kompakte Begriffskonstruktionen, z. B. fachbezogene Komposita und verwenden unpersönliche Formulierungen (Nominalstil, Passivkonstruktionen) usw.“³⁶ Das bildungssprachliche Register enthält sowohl allgemeine als auch fachspezifische sprachliche Merkmale.³⁷

Alltags-, Bildungs- und Fachsprache haben ihren Platz im Unterricht. Die Bildungssprache wird gebraucht, um schulische Inhalte zu vermitteln: „Die Sprachhandlungen im Fachunterricht umfassen *erzählen, berichten, beschreiben, begründen, argumentieren, verbalisieren, modellieren, diskutieren, erläutern, protokollieren, lesen, schreiben ...* Diese Operatoren fordern von den Lernenden Sprachhandlungen, die allesamt zum Register der Schriftlichkeit, also der Bildungssprache gehören. In diese einzuführen ist Aufgabe jeden Fachunterrichts.“³⁸

Die Fachsprache dient der Aneignung spezieller Kenntnisse und ermöglicht Präzision durch gemeinsam genutzte Begriffe,³⁹ wird also gebraucht, um sich über Inhalte im fachlichen Kontext auszutauschen und sie verstehen zu können. Damit hat auch sie im Schulunterricht essentielle Funktion.⁴⁰ Professionell handelnden Lehrkräften kommt nun die Aufgabe zu, Schüler:innen durch den

31 Vgl. Budde 2012, 176.

32 Leisen 2023.

33 Pineker-Fischer 2017, 81.

34 Leisen 2023.

35 Und auch keine deutsche Hochsprache auf hohem Niveau.

36 Budde 2012, 176.

37 Vgl. Pineker-Fischer 2017, 41.

38 Leisen 2018, 336. [Hervorhebung im Original].

39 Wobei sich die Eigenschaften der jeweiligen Fachsprache aus den Inhalten ergeben, mit denen sich der Fachbereich beschäftigt (vgl. Werner 2018) und die Bedeutung der Begriffe vom Verwendungskontext abhängt (vgl. Cramer 2017, 75–76).

40 Vgl. Werner 2018. Zu bedenken ist hierbei, dass Fachwissen zwar „ein kulturspezifisches Wissen [ist], das u. a. auch fachkulturübergreifend vermittelt werden kann und soll. Festzuhalten ist dennoch, dass ein ‚vollständiger Wissenstransfer‘ nur im Zuge der zureichenden fachspezifischen Enkulturation vollzogen werden kann und alle ‚übrigen Fälle von

Erwerb von Bildungs- und Fachsprache sprachliche Handlungsfähigkeit und damit aktive und erfolgreiche Bildungsbeteiligung zu ermöglichen.

Merkmale der Alltagssprache (Mündlichkeit)	Merkmale der Bildungssprache (Schriftlichkeit)
<ul style="list-style-type: none"> – spontaner Sprachgebrauch – situationsgebunden – kontextualisiert – oft emotionsgeladen, subjektiv – einfache Sprachroutinen – geringer kognitiver Aufwand – oft ausschweifend und unpräzise – manchmal unstrukturiert – wenig komplex – fehlertolerant 	<ul style="list-style-type: none"> – planvoller Sprachgebrauch – situationsungebunden – kontextreduziert – emotionsfrei und objektiv – formgebundene Sprache – hoher kognitiver Aufwand – prägnant und präzise – strukturiert – meistens komplex – nicht fehlertolerant

Tab. 1: Merkmale der Alltags- und Bildungssprache. Quelle: Leisen 2018, 344.

Der Weg vom sprachlichen Register der Alltagssprache hin zum sprachlichen Register der Bildungs-, aber auch Fachsprache geht, wie es die Tabelle oben zeigt, „einher mit der Dekontextualisierung, Abstrahierung, Verallgemeinerung. Spracherweiterung ist Denk- und Welterweiterung und die Herausforderung und die Verpflichtung des Fachunterrichts schlechthin.“⁴¹ Dieser Bildungs- und Lernprozess ist durchaus fehleranfällig, insofern im Unterricht kognitive und sprachliche Lücken zwischen dem, was bei Schüler:innen als Erkenntnis vorhanden ist, und dem intendierten Lernziel bzw. der avisierten Kompetenz entstehen können.⁴² Zum Schließen dieser Lücke kommt in der Schule die sogenannte *Unterrichts- bzw. Schulsprache*⁴³ zum Einsatz: Sie ist ein Interimsregister, das zur Vermittlung von Wissen und Können im Unterricht dient und zur Bildungs- und Fachsprache hinführen sollte.⁴⁴ Nach Josef Leisen, Physikdidaktiker und Pionier des sprachsensiblen Fachunterrichts, ist sie „viel Alltagssprache“ mit Versatzstücken der Bildungs- und Fachsprache;⁴⁵ sie ist „die Sprache des

Wissenstransfer [...] ein nicht unproblematisches Übersetzen als kulturelles ‚Über-Setzen‘ [...] sind. Auch innerhalb einer Fachsprache verzeichnet man mehrere Ebenen, die deren Komplexität ausmachen, beispielsweise die fachliche Umgangssprache, die Labor- und Werkstattsprache, die Lehr- und Lernsprache und die Wissenschaftssprache [...]“ (Brouër/Kilian/Lüttenberg 2015, 549).

41 Leisen 2018, 339.

42 Vgl. ebd.

43 Zu den unterschiedlichen Begriffsbedeutungen von „Schulsprache“ vgl. den Überblick bei: Feilke 2019.

44 Kalkavan-Aydın/Balzer 2022, 16.

45 Vgl. Leisen 2018, 339–340.

Verstehens“, während die Fachsprache die „Sprache des Verstandenen“⁴⁶ ist. Die Unterrichtssprache ist die in der Schule „mündlich und schriftlich verwendete Sprache, die sich an der Bildungssprache orientiert und zu kommunikativen, fachorientierten Zwecken genutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Alltagssprache, weil sie sich nicht auf eine konkrete Erfahrungs- oder Erlebnissituation beziehen muss, abstrakter ist und komplexe, kognitive Sachverhalte möglichst genau und eindeutig ausdrückt.“⁴⁷

2.3 Sprache und Religionsunterricht

Wie eben ausgeführt ist Sprache für Bildung und Lernen und damit für den schulischen Unterricht fundamental. Zugleich sind auch Sprache und Religion eng miteinander verknüpft. Nicht unbegründet verweist der systematische Theologe Martin Breul darauf, dass Religionen zwar nicht in Sprache aufgehen, sie aber auch nicht ohne Sprache denkbar sind.⁴⁸ Dabei findet die ‚Sprache der Religion‘ laut der Religionspädagogin Andrea Schulte ihre „Eigenart darin, dass sie durchweg symbolisch, metaphorisch oder narrativ geformt ist. Sie ist Ausdruck der individuellen Religiosität sowie des intersubjektiven Austauschs über Religion und religiöse Sprache.“⁴⁹ Alexander Lasch und Wolf-Andreas Liebert bestimmen ‚religiöse Sprachen‘ und die ‚Sprache der Religion‘ als funktionale Sprachvarietät: „Während die horizontale Gliederung den verschiedenen Religionen auf inhaltlicher Ebene entsprechen würde, würde die vertikale Gliederung Graden auf einer Skala mit den Endpunkten maximaler interner und maximaler externer Kommunikation entsprechen.“⁵⁰ Die beiden Sprachwissenschaftler identifizieren darüber hinaus konstitutive, „wesentliche Elemente in Form der Schlüsselwörter *Verkündigung, Verehrung, Vergewärtigung, Charisma, Unsagbarkeit, das Transzendente und Metaphysik*“⁵¹.

Nun soll der Blick auf den Religionsunterricht gerichtet werden:⁵² Dieser hat selbstverständlich Anteil an der gesamtschulischen Bildungsaufgabe, Schüler:innen alltags-, bildungs- und fachsprachliche Literalität bzw. kommunikative Handlungsfähigkeit und damit sprachliche Teilhabebefähigung am gesellschaft-

46 Ebd. 2018, 340.

47 Budde 2012, 178. Wobei zu beachten ist, dass eine „klare Abgrenzung von Bildungs-, Schul- bzw. Unterrichtssprache und Fachsprache [...] auf der sprachlichen Oberfläche nicht möglich [ist], da in den unterschiedlichen Registern auf Wort-, Satz- und Textebene häufig gleiche sprachliche Mittel verwendet werden und es somit zur Überlappung der Register kommt.“ (Pineker-Fischer 2017, 81).

48 Vgl. Breul 2018, 5.

49 Schulte 2020.

50 Lasch/Liebert 2015, 477–478.

51 Ebd., 475.

52 Vgl. Grundlegendes zu einem sprachsensiblen Religionsunterricht und religiöser Sprachbildung: Altmeyer 2021, 14–29.

lichen und kulturellen Leben zu ermöglichen. Da sich fachliches Lernen niemals unabhängig vom sprachlichen Lernen vollziehen kann, weil „Sprache sowohl Medium als auch Gegenstand jedes Unterrichtsfaches ist und jedes Fach spezifische sprachliche Anforderungen an die Lernenden hat (Morphologie und Syntax, Fachwortschatz, Fachtexte)“⁵³, verlangt der Religionsunterricht „einen angemessenen, kundigen und kompetenten Umgang mit den *sprachlichen Gepflogenheiten* des Fachs“⁵⁴. Hierbei geht es um facheigenes Vokabular, die facheigene Semantik sowie fachspezifische Sprachstrukturen – sprachliche Kompetenzen, die Fachkommunikation und religiöse Lern- und Bildungsprozesse erst ermöglichen. Die Vieltimmigkeit der Fachsprache im Religionsunterricht – theologische Texte, Begriffe und Methoden; literatur- und religionswissenschaftliche, historische, künstlerische oder politische Zugänge zum Gegenstandsbereich Religion; religiöse Zeugnisse und Traditionen⁵⁵ – erfordert ebenso vielfältige Modellierungen⁵⁶ von Religion, die wiederum je unterschiedliche sprachliche Herausforderungen in sich bergen. Auch bringt die Sprache der Religion „aufgrund ihrer besonderen Merkmale eigene Potenziale der Förderung sprachlichen Lernens (Erfahrungslernen, Sinnlichkeit, Symbollernen, Kreativität und sprachliche Komplexität etc.), aber auch besondere Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler“⁵⁷ mit sich.

Die bislang in der Religionspädagogik und -didaktik entworfenen sprachorientierten Ansätze integrierend wie auch fachliches und sprachliches Lernen im Religionsunterricht verknüpfend entwickelt Stefan Altmeyer ein ausdifferenziertes Modell religiöser Sprachbildung, demzufolge es im Religionsunterricht nicht nur um die Erschließung einer vorgegebenen Sprache geht, sondern ebenso um die Entwicklung einer eigenen Ausdrucksfähigkeit im Umgang mit dem religiösen Weltzugang.⁵⁸ Dieses Modell kann auch für die Reflexion und Erschließung von Schüler:innenvorstellungen relevant sein, insofern Altmeyer darauf abzielt, dass Religion im Religionsunterricht ganz unterschiedlich repräsentiert sein kann: als Religion der Religionsgemeinschaft, als Religion der Kinder und Jugendlichen, als Schulreligion oder als im Unterricht artikuliert Religion der Schüler:innen. Dementsprechend unterscheidet er einerseits die *Sprache der Religion* sowie die *Sprache für Religiöses*, andererseits das *religiöse Sprechen* sowie das *Sprechen über Religion*. Daraus ergibt sich für den Religionsunterricht „auf sprachlicher Ebene,

53 Kalkavan-Aydın/Balzer 2022, 6.

54 Schulte 2020.

55 Vgl. Altmeyer 2021, 21.

56 Religion wird im Religionsunterricht *modelliert*, „d. h. sprachlich so elementarisiert, dass sich die Schüler*innen überhaupt erst produktiv auf sie beziehen und sich mit ihr auseinandersetzen können.“ (Altmeyer 2021, 22 unter Bezugnahme auf Englert, Rudolf / Hennecke, Elisabeth / Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen. München: Kösel 2014, 51).

57 Altmeyer 2014, 171–172.

58 Vgl. Altmeyer 2021.

- dass er elementare Formen religiöser Traditionen erschließt (Sprache der Religion),
- sich mit individuellen religiösen Ausdrucksformen beschäftigt (Sprache für Religiöses),
- dass er die Frage lebensrelevanter Orientierung durch Religion thematisch macht (Religiös sprechen)
- und um eine Förderung der religiösen Urteils- und Dialogfähigkeit bemüht ist (Sprechen über Religion).⁵⁹
- Darüber hinaus ist relevant: die Reflexion über die Möglichkeiten und Grenzen von Sprache (Stichwort ‚Gott‘).

Schüler:innen soll nun im Religionsunterricht die (Lern-)Möglichkeit geboten werden, in diesen vier Bereichen Kompetenzen auszubilden und zu erwerben.⁶⁰ Für jede der benannten Repräsentationen von Religion sind spezifische sprachliche Herausforderungen zu identifizieren und aus didaktischer Perspektive ist danach zu fragen, wie Strategien und Maßnahmen zur Förderung solcherart ausdifferenzierter sprachlicher Lernziele aussehen könnten. Die ausdifferenzierten sprachlichen Lernziele wiederum können zu einer näheren Reflexion wie auch zu einer je nach Lernziel präziseren Definition von Schüler:innenvorstellungen im und für den Religionsunterricht anleiten.

3 Klärungen: Schüler:innenäußerungen und Schüler:innenvorstellungen

Laut der Fachdidaktikerin für Physik und Sachkunde Lydia Murmann sind forschungsmethodisch bei der Erschließung von Schüler:innenvorstellungen „zumindest das Wissen um ein Spektrum unterschiedlicher Komplexität von Vorstellungen und ihre Kontextgebundenheit“⁶¹ zu berücksichtigen bzw. als Teil der Forschungsfrage mitzuführen. Lehrende und Forschende haben demnach zu klären, welche ‚Art‘ von Schüler:innenvorstellungen erhoben und erschlossen werden soll, braucht es doch zum einen – je nach Struktur, Komplexität, domänenspezifischem Inhalt, ... der Vorstellungen – auf Seiten der Schüler:innen je unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten, deren Entwicklung und Vorhandensein wiederum stark kontextuell ist. Zum anderen hängt am zu erforschenden Gegenstand das gesamte Forschungsdesign und damit die Qualität der Ergebnisse.⁶² Diesen beiden ebenso basalen wie hochrelevanten Aspekten – der unter-

59 Altmeyer 2021, 24 [Hervorhebung und Gliederung von der Autorin].

60 Vgl. Schulte 2020.

61 Murmann 2013, 4.

62 Nina Reuschlein z. B. bündelt die Ergebnisse ihrer forschungsgeschichtlichen Zusammenschau zur Frage, wie Kinder Metaphern verstehen, in einem ersten Punkt wie folgt: „Die

schiedlichen Komplexität von Vorstellungen zum einen und ihrer Kontextgebundenheit zum anderen – soll nun im Folgenden nachgegangen werden: immer mit einem besonderen Fokus auf die Dimension Sprache.

3.1 Welche Schüler:innenvorstellungen sollen erschlossen werden?

In didaktischer Rahmung lassen sich Schüler:innenvorstellungen zunächst ganz allgemein definieren als „eine fachdidaktisch geprägte Bezeichnung für Konzepte und Lernvoraussetzungen inhaltlicher Art, die Schüler und Schülerinnen in den Unterricht mitbringen, und die im Interesse der Anschlussfähigkeit des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden sollten“⁶³. So geht es bei Schüler:innenvorstellungen allgemein um „jegliche Art von Vorwissen oder innerem Bild zu einem Lerninhalt oder zu Aspekten eines Lerninhaltes“⁶⁴, um bereichs- bzw. domänenspezifisches Wissen von Schüler:innen, um die individuellen Ideen, Annahmen und Konzepte, die Schüler:innen zu einem bestimmten Thema haben.

Diese Vorstellungen können auf Erfahrungen, Beobachtungen und Erlebnissen der Schüler:innen beruhen, aber auch auf intuitiven Annahmen und Erklärungen, die sie sich selbst zurechtlegen. Daran anschließend kann zwischen *kognitiven und motivational-affektiven Aspekten* von Schüler:innenvorstellungen unterschieden werden. Das führt zur Frage, ob man bei der Erschließung von Schüler:innenvorstellungen primär Elemente, die das Verstehen einer Sache betreffen, bedenkt oder ob man in einem erweiterten Verständnis auch Einstellungen, Überzeugungen, Interessen, Haltungen, Motivation und Wertungen, also affektive Formen von Lernausgangslagen miteinbezieht, „weil diese die gedanklichen Konstrukte in hohem Masse beeinflussen und mitprägen“⁶⁵.

Unterschieden werden kann auch nach den (hierarchisch gedachten) *Komplexitätsstufen* von Schüler:innenvorstellungen; hier ist eine erste grobe Differenzierung zwischen Wissenselementen und weiter verzweigtem theorieähnlichem Wissen möglich.⁶⁶ Der Biologiedidaktiker und Pionier des Modells der didaktischen Rekonstruktion Harald Gropengießer unterscheidet auf Grundlage der konstruktivistischen Naturwissenschaftsdidaktik bei Vorstellungen (engl. *conceptions*) ‚Begriffe‘ (*concepts*), ‚Konzepte‘, ‚Denkfiguren‘ und ‚Theorien‘:

Beantwortung der Frage, ob Kinder Metaphern verstehen, ist in hohem Maße davon abhängig, welches Metaphernverständnis einer Untersuchung zugrunde gelegt wird.“ (Reuschlein 2013, 32).

63 Hartinger/Murmann 2018, 58.

64 Murmann 2013, 2.

65 Adamina/Kübler/Kalcsics u. a. 2018, 8.

66 Vgl. Hartinger/Murmann 2018, 52.

„Begriffe (engl.: *concepts*) sind relativ einfache Vorstellungen. Sie lassen sich mit anderen Begriffen in Beziehung setzen. Solche komplexeren Vorstellungen, in denen zwei oder mehrere Begriffe durch Relationen verknüpft sind, werden Konzepte genannt. [...] Begreift man die Vorstellungen zu bestimmten Sachverhalten nicht nur als isolierte, beliebig kombinierbare Konzepte und Begriffe, sondern vielmehr als Teil einer gestalthaften Vorstellung, dann fügen sich die Konzepte und Begriffe zu Denkfiguren und diese noch weiter zu Theorien.“⁶⁷

Die unterschiedliche Komplexität und Struktur von Schüler:innenvorstellungen machen für den Lernprozess einen Unterschied. So erfordern kategoriale Umordnungen andere Lernvorgänge als z. B. die Veränderung von Prozessvorstellungen. In diesem Zusammenhang ist auch von Interesse, wodurch genau sich Schüler:innenvorstellungen von fachlich angemessenen Vorstellungen unterscheiden bzw. wie anschlussfähig sie an fachliche Vorstellungen sind. Demnach kann auch nach der *Art der Herausforderung* differenziert werden, „die Präkonzepte für ein Verständnis bzw. eine Akzeptanz fachlicher Vorstellungen darstellen“⁶⁸. In diesem Sinne wird auch zwischen „Vorstellungen im Sinne von vernetzten Konzepten zu Begriffen wie Leben, Zeit, Raum und im Sinne von Überzeugungen zu Situationen, Phänomenen und Vorkommnissen“⁶⁹ differenziert.

Eine weitere Unterscheidung kann in Hinblick auf die *Stabilität* von Schüler:innenkonzepten vorgenommen werden:

„Unter ‚deep structures‘-Konzepten werden tief verankerte, stabile Überzeugungen verstanden, die gegenüber Veränderungen oft sehr resistent sind. Mit ‚current constructions‘, die auch als Ad-hoc-Konstruktionen bezeichnet werden, sind spontane, oft in der jeweiligen Situation direkt entwickelte Vorstellungen und Überlegungen gemeint. Im Rahmen von Unterrichtsgesprächen oder Aufgabenstellungen zur Erhebung von Schülervorstellungen können ‚current constructions‘ auch Verlegenheitskonstruktionen sein, die mit Erfahrungen und bereits gebildeten inneren Bildern wenig zu tun haben.“⁷⁰

67 Gropengießer 2008, 174. Eine andere Möglichkeit – aus der kognitivistischen Theorierichtung – bietet Andrea diSessa; er begreift „Schülervorstellungen als Wissen, das auf verschiedenen Elementen sehr unterschiedlichen Umfangs beruht. Von niedriger zu höherer Komplexität unterscheidet er kleinste erfahrungsbasierte Abstraktionen (p-prims‘ oder ‚intuitive rules‘) [...], gelernte Kurzaussagen (nominal facts) und unverstandene Zusammenhänge (narratives), die beide in oberflächlichem, merksatzartigem Wissen bestehen, also verbal repräsentiert sind. Zu den komplexesten Wissensformen in diSessas Terminologie zählen ‚mental models‘ und ‚coordination classes‘. [...] Er spricht zur Unterscheidung von Theorien von ‚Knowledge in pieces‘ – Wissensbruchstücken bzw. modularem Wissen.“ (Murmman 2013, 2).

68 Hartinger/Murmman 2018, 52.

69 Adamina /Kübler/Kalcsics u. a. 2018, 9.

70 Hartinger/Murmman 2018, 51–52 unter Bezugnahme auf Adamina, Marco: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern. Münster: Wilhelms Universität 2008. <https://d-nb.info/989758885/3421> [30.04.2023].

Für Schüler:innenvorstellungen in der Domäne Religion ist mit dem Religionspädagogen Dominik Helbling auf die semantische Unschärfe des Adjektivs *religiös* hinzuweisen, die gegebenenfalls für eine genaue Definition von Schüler:innenvorstellungen zum Problem werden kann: So können mit *religiös* sowohl „genuin religiöse Vorstellungen im Sinne von Glaubensüberzeugungen, die sich auf eine transzendente Entität beziehen,“⁷¹ als auch Vorstellungen, die sich „auf Religion beziehen“, bezeichnet werden. Da also der Ausdruck *religiöse Präkonzepte* suggerieren könnte, es ginge ausschließlich um Glaubensüberzeugungen, entscheidet sich Helbling für den Begriff *religionsbezogene Präkonzepte* im Unterricht, welcher sowohl persönliche Glaubensvorstellungen und religiöse Erfahrungen aus der Innenperspektive als auch Wissen und Meinungen zu Religion aus einer Außenperspektive meint.⁷² Weitere Möglichkeiten der Differenzierung von Schüler:innenvorstellungen im religiösen Bereich bietet das oben in Umrissen beschriebene Modell religiöser Sprachbildung von Stefan Altmeyer.

3.2 Denken & Vorstellungen und Sprechen & Äußerungen: reziproke Beziehungen

Da Sprache, Denken und (soziale) Wirklichkeit über reziproke Beziehungen vielfältig miteinander verknüpft und verbunden sind,⁷³ sind diese komplexen Wechselwirkungen zwischen Sprache bzw. Sprechen sowie Denken bzw. Vorstellungen bei der Erschließung von Schüler:innenvorstellungen mitzudenken. Dies nicht zuletzt aus dem banalen Grund, dass es ja nicht möglich ist, Schüler:innenvorstellungen an sich zu erheben. Erhoben werden können nur Schüler:innenäußerungen, also die sprachlichen Repräsentationen von schüler:innenseitigen Präkonzepten.⁷⁴ Von daher betont z. B. Gropengießer die Notwendigkeit, bei Schüler:innenäußerungen zwischen dem gedanklichen Bereich, dem sprachlichen Bereich und dem referentiellen Bereich, auf den sich Sprache wie auch Gedanken beziehen, zu unterscheiden.⁷⁵ Vorstellungen gehören nach

71 Helbling 2018, 292–293.

72 Vgl. dazu und zu den mit dieser Begriffswahl laut Helbling notwendig werdenden Differenzierungen: ebd.

73 Vgl. Weinert/Grimm 2008, 512.

74 Vgl. Murmann 2013, 4; Hartinger/Murmann 2018, 56.

75 Vgl. Gropengießer 2008, 174. Andere Differenzierungen werden zwischen *Object* (referentieller Bereich), *Conception* (gedanklicher Bereich), *Intended Meaning* (gemeinte Bedeutung) und *Expression* (sprachlicher Bereich, Ausdruck) vorgenommen. „The contextual character of meanings used in expressing conceptions of subject matter makes it very important to differentiate between social language meaning and units in hypothesized cognitive systems, on the one hand, and content of conceptions of subject matter, on the other, to be able to understand the function of language use in learning and understanding subject matter.“ (Svensson/Anderberg/Alvegård u. a. 2009, 223).

Gropengießer „in den gedanklichen Bereich und können lediglich bezeichnet werden: mit (Fach-)Wörtern oder Termini, mit Aussagen oder Behauptungen, mit Grundsätzen und mit Darlegungen oder ganz allgemein mit Zeichen“⁷⁶. Den von Gropengießer gedachten Zusammenhang zwischen diesen drei Bereichen zeigt die folgende Tabelle:

	referentieller Bereich	gedanklicher Bereich	sprachlicher Bereich
	Referent	Vorstellung	Zeichen
Verglichen werden hier die hierarchisch gedachten Komplexitätsebenen der drei Bereiche (von hochkomplex zu weniger komplex).	Wirklichkeitsbereich	Theorie	Aussagengefüge, Darlegung
	Wirklichkeitsaspekt	Denkfigur	Grundsatz
	Sachverhalt	Konzept	Behauptung, Satz, Aussage
	Ding, Objekt, Ereignis, aber auch: Vorstellung und Zeichen Individuum	Begriff	Terminus, (Fach-) Wort, Ausdruck, auch: ‚Bezeichnung‘, ‚Benennung‘, (Eigen-) Name

Tab. 2: Korrespondierende Termini für die Komplexitätsebenen im gedanklichen, sprachlichen und referentiellen Bereich (nach Gropengießer) (Harder 2018, 45).

Schüler:innenäußerung und Schülerinnen:vorstellung sind als interdependent, wenn auch nicht linear miteinander verbunden zu denken. Der Weg von der Schüler:innenäußerung zur Schüler:innenvorstellung führt über die Rekonstruktion. Das geschieht im Rahmen eines Unterrichtssettings – unbewusst oder auch reflektiert – oder im Rahmen eines Forschungsprozesses – in methodisch reflektierter und kontrollierter Art und Weise. Aus der Funktionssymbiose zwischen Sprache und Denken⁷⁷ sind nun Aufmerksamkeiten abzuleiten, die in solchen Prozessen der Rekonstruktion von Schüler:innenvorstellungen zu beachten sind. Orientierend ist in diesem Zusammenhang ein Zitat der Psycholog:innen Reinhard Beyer und Rebekka Gerlach: Indem sie Sprache und Denken als „unzertrennliche Geschwister“ bezeichnen, verweisen sie darauf, dass es beim Verhältnis von Denken und Sprechen darauf ankommt,

„in welcher Situation oder Entwicklungsphase wir uns befinden oder mit welcher Aufgabe wir konfrontiert werden. Außerdem spielen hier auch zahlreiche weitere psychische Leistungen und Prozesse eine wichtige Rolle: Wahrnehmung, Lernen und Gedächtnis, Wissen und Aufmerksamkeit, unsere Emotionen und Motive, Persönlich-

76 Gropengießer 2008, 175.
77 Vgl. die zunehmend ganzheitlichere Sicht in der kognitiven Psychologie, welche auf die „klassische“ Trennung von Sprache und Denken verzichtet, bei: Bak 2020, 138.

keitseigenschaften, individuelle und manchmal problematische Entwicklungsverläufe und nicht zuletzt die Einbindung in soziale Netzwerke in Familie, Ausbildung und Beruf.“⁷⁸

Einige ausgewählte dieser hier angeführten interdependenten Einflussfaktoren werden im Folgenden näher ausgedeutet und in ihrer Relevanz für die Erschließung von (religiösen bzw. religionsbezogenen) Schüler:innenvorstellungen bedacht.

3.2.1 Im Fokus: Situation und Sprache

Schüler:innenvorstellungen sind in hohem Ausmaß kontextabhängig, passen sich Menschen doch, wenn sie sprechen und zuhören, „exakt auf [sic] den Hörer/Sprecher und die jeweilige Situation an“⁷⁹. Auch hängt die Sprachverarbeitung im Gehirn als Dreh- und Angelpunkt für die Wortwirkung davon ab, wann, wo und wie etwas gesagt wird, wer es sagt und zu wem.⁸⁰ Der Wirtschaftspsychologe Hans Eicher benennt in diesem Zusammenhang in seinem Buch „Die verblüffende Macht der Sprache“ acht grundlegende Einflussfaktoren, acht Wirkfaktoren in der Kommunikation, die zumeist auch in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen.⁸¹

1. das Beziehungsverhältnis;
2. die gesellschaftliche Stellung und der berufliche Status des Senders:der Senderin;
3. die Grundstimmung bei dem:der Empfänger:in zum Zeitpunkt der Kommunikation und seine:ihre Tagesverfassung;
4. die Erwartungshaltung des Empfängers:der Empfängerin an die Kommunikation;
5. die Situation, in der etwas gesagt wird;
6. Mimik und Gestik des Senders:der Senderin;
7. die Einstellung des Gesprächspartners:der Gesprächspartnerin zum Thema, über das gesprochen wird, sowie seine:ihre grundsätzliche Werthaltung.
8. die Assoziationen, die bei dem:der Empfänger:in durch das Gesprochene ausgelöst werden.

Darüber hinaus sind speziell beim Vergleich von Schüler:innenverständnissen mit fachlichen Verständnissen die in den – lebensweltlichen oder schulisch-fachlichen oder universitär-forschenden ... – Erhebungskontext eingeschriebenen Deutungszusammenhänge und die in der Regel nicht übereinstimmenden

78 Beyer/Gerlach ²2018, 205.

79 Bak 2020, 123.

80 Vgl. Eicher 2019.

81 Vgl. Eicher 2018.

Erkenntnisinteressen und Perspektiven von Lernenden und Fachleuten zu beachten.⁸² Weiters gilt, dass Schüler:innen Wissen nur dann nicht vortäuschen, mangelndes Wissen nicht zu verbergen trachten und/oder Verständnisschwierigkeiten, Fehlkonzepte oder Fragen verbalisieren, wenn sie die Situation als geschützt und nicht z. B. als Leistungssituation auffassen.⁸³ Diese und andere Merkmale haben deutlichen Einfluss darauf, wie Vorerfahrungen und Vorstellungen von Lernenden in einer gegebenen Situation zum Tragen kommen und zum Ausdruck gebracht werden können. Mit Murmann ist festzuhalten: „Verschiedene SchülerInnen können dasselbe Wort also sehr unterschiedlich mit Bedeutung füllen und es kann in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Konnotationen oder Bedeutungsschwerpunkte tragen.“⁸⁴

Diese Kontextgebundenheit von Schüler:innenvorstellungen ist Teil ihrer Eigenschaften und insofern forschungsmethodisch durch kontextsensitive Interpretation zu berücksichtigen.⁸⁵ Methodologisch ist in diesem Zusammenhang mit dem Soziologen und qualitativen Sozialforscher Jan Kruse auf eine der von ihm identifizierten drei Säulen qualitativer Sozialforschung hinzuweisen: auf das Prinzip der *Indexikalität*.⁸⁶ Da sprachliche Elemente ohne Kontext keine klare, eindeutige und fraglose Bedeutung haben, bleiben sie immer indexikal, immer vage. Die Bedeutung eines Wortes, einer Aussage wird erst durch ihren spezifischen Gebrauch in einem spezifischen Kontext hergestellt. Auf diese Tatsache reagiert z. B. die interpretative Sozialforschung, indem sie den Fokus auf das Wie (und nicht das Was) des Sprechens legt.

3.2.2 Im Fokus: Entwicklungsphasen und Sprache

Die Sprachentwicklung ist ein ebenso zentraler wie komplexer Prozess der menschlichen Entwicklung, der sich vom Säuglingsalter bis zum Erwachsenenalter und in Wechselwirkung zur kognitiven, sozial-kognitiven und sozial-kommunikativen Entwicklung vollzieht.⁸⁷ Für den Spracherwerb „sind auf Seiten der kindlichen Kognition kognitiv-konzeptuelle und gedächtnisbezogene Voraussetzungen ebenso bedeutsam wie implizite Lernfähigkeiten verbunden mit einer hohen Sensitivität für korrelative Muster und speziell prosodische Strukturen, die die Grundlage für die Abstraktion sprachlicher Regularitäten bilden [...]“⁸⁸. In all dem ist der Erwerb von Sprache als ein zumindest in Teilen eigenständiger

82 Vgl. Hartinger/Murmann 2018, 57.

83 Vgl. Gold 2015, 88.

84 Murmann 2013, 2.

85 Vgl. ebd., 3–4. Siehe zur weiterführenden Frage der ‚Rahmungen‘ von Erhebungssituationen den Beitrag von Peter in diesem Band.

86 Vgl. Kruse 2014, 75–93.

87 Vgl. zum Überblick: Weinert/Grimm 2008, 502–543. Detailliert: Sachse/Bockmann/Buschmann 2020.

88 Weinert/Grimm 2008, 527.

Phänomenbereich anzusehen und nicht einfach als Folge kognitiver Entwicklung oder der Ausbildung komplexer Problemlösefähigkeiten zu verstehen. Bei der Erschließung von Schüler:innenvorstellungen verdienen Phasen des Spracherwerbs insofern Aufmerksamkeit, als es u. a. von sprachlichen und damit zusammenhängend von kognitiven, sozial-kognitiven und sozial-kommunikativen Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen abhängt, ob und welche (religiösen bzw. religionsbezogenen) Vorstellungen kommuniziert werden (können).⁸⁹

Sprachentwicklung ist also eng mit anderen Aspekten der kognitiven Entwicklung verknüpft. Neben der Arbeitsgedächtniskapazität interessiert hier aus didaktischer Perspektive vor allem die kognitiv-konzeptuelle Entwicklung, wobei die Wechselwirkungen zwischen dem Erwerb der Sprache und dem Erwerb konzeptuellen Wissens komplex und vielschichtig sind.⁹⁰ Vieles von dem, was Menschen wissen, beruht ja nicht auf eigenen Erfahrungen, sondern wird durch Sprache vermittelt. Von daher gehen der Erwerb und die Nutzung von Sprache mit dem Aufbau des sogenannten konzeptionellen Wissens Hand in Hand. Über ein begriffliches, über konzeptionelles Wissen verfügen Kinder und Jugendliche dann, wenn sie sich auf Konzepte („kognitiv repräsentierte Vorstellungen“) beziehen können, „mit Hilfe derer Gegenstände, Ereignisse oder Sachverhalte strukturiert bzw. klassifiziert werden können“⁹¹. In sehr basalen Bereichen sind dazu bereits Säuglinge imstande. Im Entwicklungsverlauf werden Kinder durch ihre wachsende Wissensbasis und die Fähigkeit zur sprachlichen Benennung von Objekten zunehmend fähig, Klassifizierungen auf der Grundlage von definitivischen Merkmalen vorzunehmen: „Durch Ausdifferenzierungsprozesse werden somit nicht nur Basiskonzepte, sondern auch Vernetzungen mit über- und untergeordneten Begriffen gebildet [...]“.⁹² Mit der Psychologin und Pädagogin Ilonca Hardy sowie der Didaktikerin Nicola Meschede⁹³ sei hier auf die hohe Bedeutung des begrifflichen Wissens (Konzeptwissen) für die erfolgreiche Informationsverarbeitung und damit für den Erwerb fachspezifischen Wissens und domänenspezifischer Vorstellungen hingewiesen.

Da nun die „Gesamtheit aller Konzepte und der zwischen ihnen bestehenden Assoziationen [...] die Struktur des semantischen Gedächtnisses“⁹⁴ – also die Struktur unseres Wissens und damit die Grundlage für unsere Wahrnehmung und unser Handeln in der Welt – bilden, verdient die kognitiv-konzeptuelle Ent-

89 Beispiel: „Forschungspraktisch erhellend ist, dass es den Kindern offenbar leichter fiel, die Bilder einander zuzuordnen, als diese Zuordnungen sprachlich zu begründen. Dies verdeutlicht die Grenzen verbaler Erhebungen bei Kindern.“ (Helbling 2018, 296).

90 Vgl. Hoffmann/Engelkamp 2013, 90.

91 Hardy/Meschede 2018, 21.

92 Ebd., 22.

93 Vgl. ebd.

94 Hoffmann/Engelkamp 2013, 94.

wicklung Beachtung, wenn es darum geht, Schüler:innenvorstellungen in Sprache zu bringen. Neben bereichsübergreifenden Aspekten gibt es innerhalb von fachlichen Domänen auch inhaltsbezogene spezifische Entwicklungsverläufe im begrifflichen Wissen.⁹⁵ Exemplarisch sei auf die kognitions- bzw. entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Schüler:innen hinsichtlich der Rezeption biblischer Texte verwiesen. Dabei geht es u. a. um die Entwicklung der Kompetenz, Realität von Fiktion zu unterscheiden, um die Genese von Geschichtsbewusstsein und die Entwicklung der Voraussetzungen zur Rezeption biblischer Erzählungen.⁹⁶ Sicherlich von besonderem Interesse ist hierbei die Frage, ab welchem Alter und wie Kinder und Jugendliche metaphorisch-bildliche Sprache verstehen, insofern Metaphorik einen wesentlichen Teil religiöser Sprache ausmacht.⁹⁷

Exkurs: Mögliche Verstehens- und Verständnisschwierigkeiten

Da *Konzepte* und *Sprache* wie beschrieben zwar eng verbunden und dynamisch miteinander verwoben sind, aber im Gehirn dennoch unabhängig voneinander repräsentiert sind⁹⁸ – das Konzeptgedächtnis (vgl. oben: semantisches Gedächtnis) und das Wortgedächtnis (mentales Lexikon)⁹⁹ also unabhängige Gedächtnisbereiche sind –, lässt sich oftmals das sogenannte *Es-liegt-mir-auf-der-Zunge-Phänomen* beobachten: Wir finden uns in Situationen wieder, in denen uns eine treffende Bezeichnung für ein Konzept nicht einfallen will. „Um nicht zu schweigen,

95 „Insgesamt ist der Zusammenhang zwischen bereichsübergreifenden und bereichsspezifischen Aspekten kognitiver Entwicklung insbesondere bei elaborierten Vorstellungen bislang kaum untersucht.“ (Hardy/Meschede 2018, 30).

96 Vgl. exemplarisch Keiser 2020, 101–125. Dort resümierend: „Je nach gattungs- bzw. bereichsspezifischem Wissen und damit je nach didaktischer Begleitung, individuellem Interesse und Sozialisation ist mit je unterschiedlichen Rezeptionsvoraussetzungen und Kompetenzen zu rechnen.“ (Keiser 2020, 125).

97 Vgl. exemplarisch: Reuschlein 2013. „Die Fähigkeit des Metaphern-Verstehens ist ein Entwicklungsprozess, der – entgegen der Ansicht der Piagetschen Schule – ohne klar zu identifizierende Stufen verläuft und wesentlich an die Entwicklung des Wortschatzes, der Lesefähigkeit und anderer Entwicklungsprozesse gebunden ist. Nicht die kognitiven Fähigkeiten allein sind also ausschlaggebend, sondern das Wissen um bestimmte Terme, welches oftmals erst später erworben wird. Darüber hinaus sind die Art des Metapherngebrauchs sowie deren Kontext entscheidend, ob ein Kind eine Metapher versteht oder nicht. Damit sind einerseits die Komplexität und das Schwierigkeitsniveau der jeweiligen Metapher als auch der Zusammenhang, in dem sie steht und Kindern begegnet, wichtig. Es erwiesen sich andererseits religiöse Vorerfahrungen und Sozialisation als positiver Einflussfaktor [sic!] auf das Verstehen biblischer Metaphern bei Kindern.“ (Reuschlein 2013, 32 unter Bezugnahme auf die Forschungserkenntnisse von Kenneth Edwin Hyde).

98 Vgl. Hoffmann/Engelkamp 2013, 102.

99 „Unter dem mentalen Lexikon versteht man einen separaten Speicher im Langzeitgedächtnis, in dem unser gesamtes Wortwissen abgelegt ist (Phoneme, Morpheme, Grapheme).“ (Bak 2020, 124).

„nehmen“ wir einfach das Wort, das uns einfällt, nur um danach festzustellen, dass das Wort einfach nicht das ausdrückte, was wir eigentlich sagen wollten.“¹⁰⁰ Um das Gedachte doch noch begrifflich auf den Punkt zu bringen, versucht man, dieses durch weiterführende Erklärungen und Beschreibungen zu „fassen“.

Für den Fachunterricht ist auch auf den unpassenden bzw. fehlerhaften Gebrauch von Fachbegriffen und Mängel im fachspezifischen Konzeptverständnis zu verweisen. Erst durch die fachspezifische Auseinandersetzung können Wortbedeutungen auch im fachlichen Kontext ausgehandelt bzw. vermittelt werden.¹⁰¹ Dabei liegen Sprach- und Verstehensschwierigkeiten oftmals „weniger in den Fachbegriffen selbst [...], sondern mehr in der mangelnden Vertrautheit mit grammatischen Wörtern, die den logischen Zusammenhang der Aussage präzisieren (z. B. Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen, Modalverben, Adverbiale), und die Verweisstrukturen im Text herstellen (z. B. operative Ausdrücke, Partikel)“¹⁰².

Zu Verstehens- und Verständnisschwierigkeiten sowohl im Sprachverstehen wie auch in der Sprachproduktion können auch andere Aspekte führen, exemplarisch seien hier nur noch folgende Punkte benannt:¹⁰³

- Wörter, die sich mehreren Propositionen zuordnen lassen;
- Ironie und Sarkasmus;
- nichtsprachliche Merkmale (Aussehen, nonverbales Verhalten etc.);
- unterschiedliche Wortbedeutungen und Wörter, die je nach Kontext unterschiedliche Bedeutung haben (z. B. Kraft, Geist);
- Verstehens- und Verständnisschwierigkeiten, die daraus resultieren können, dass Schüler:innen eine andere Erstsprache als Deutsch haben.

Mit den letzten Punkten sei zugleich zum Folgenden übergeleitet:

3.2.3 Im Fokus: Aufgaben und Sprache

Welche Vorstellungen Schüler:innen wie zum Ausdruck bringen können, ist im schulisch-unterrichtlichen Kontext in hohem Ausmaß von der Unterbreitung entsprechender Aufgaben und Aufträge¹⁰⁴ und im forschenden Kontext von den gewählten Datenerhebungsinstrumentarien abhängig. Hier ist in Rechnung zu stellen, „dass die Denkleistungen von Kindern weit mehr [Anm.: als von der Entwicklung allgemein kognitiver Operationen] von der Art der gestellten Aufgabe und dem Inhaltsbereich abhängen“¹⁰⁵.

100 Bak 2020, 127.

101 Vgl. Kalkavan-Aydın/Balzer 2022, 9.

102 Leisen 2020.

103 Vgl. Bak 2020, 123–124.

104 Vgl. Adamina/Kübler/Kalcsics u. a. 2018, 12.

105 Ebd., 9.

Gilt als Ziel, möglichst *nahe* an die Vorstellungen der Schüler:innen *heranzukommen*, geht es darum, Gesprächsanlässe und -stimuli zu finden, die dazu einladen, subjektive Sichtweisen zu artikulieren: „Diese Impulse dienen gewissermaßen als doppelseitiges Vehikel. Sie unterstützen es, Vorstellungen zu äußern und gleichzeitig, Vorstellungen erkennen und analysieren zu können.“¹⁰⁶ Da es sich bei Vorstellungen um schwer fassbare, zum Teil unbewusste individuelle mentale Konstrukte handelt¹⁰⁷, sollten diese Stimulationen zur Explikation impliziter Wissensbestände beitragen können.

Es ist demnach zunächst zu überlegen, welche Art von Vorstellung anhand welches ‚Sprachprodukts‘ operationalisiert, externalisiert und in der Folge analysiert werden kann. Dafür braucht es Kenntnis über sprachliche Merkmale der schulischen Fachsprache des jeweiligen Faches. Auf dieser Basis ist zu klären, welche Aufgabenstellung bzw. welches Datenerhebungsinstrumentarium zu dem gewünschten Sprachprodukt führen könnte. Zu beachten sind hier eventuell auftretende sprachliche Verstehensbarrieren und Rezeptionshürden. Es gilt also zu überlegen, welche sprachlichen Fähigkeiten und Ressourcen von Seiten der Schüler:innen vorhanden sein müssen, um die jeweilige Aufgabe zu bewältigen bzw. ob es eventuell *Scaffolding*-Maßnahmen bedarf. Vor diesem Hintergrund wird oft das leitfadengestützte, offene Interview als besonders adäquat für die interpretative Erschließung von Vorstellungen angesehen.¹⁰⁸ Mit ihm kann die persönliche Sicht einer Person erfahren werden. Im Gesprächsverlauf kann reagiert und nachgefragt werden,¹⁰⁹ Beispiele und Begründungen können eingefordert und auf möglicherweise geringe Elaborationsfähigkeiten oder geringere Erzählfreude¹¹⁰ kann methodisch ebenso Bedacht genommen werden wie auf die Tatsache, dass es Jugendliche überfordern könnte, „ihre subjektiven Theorien in abstrakte Modelle zu überführen und eine Art Metakognition zu ihren eigenen Gedankengängen zu entwickeln“¹¹¹.

3.2.4 Im Fokus: Soziale Netzwerke und Sprache

In den sozialen Netzwerken, in denen sich ein Mensch bewegt – sei es Familie, Milieu, Peergroup, Berufsgruppe usw. –, werden immer auch gruppenspezifische Varietäten von Sprache sichtbar. Soziolekte, sprachliche Formen verschiedener Sprecher:innengruppen, gruppenspezifische Varietäten im weitesten

106 Kirchner 2016, 152.

107 Zu den methodischen Herausforderungen hinsichtlich der Wahl von Erhebungsinstrumentarien für Vorstellungen vgl. Kirchner 2016, 147–152.

108 Vgl. Gropengießer 2020, 12.

109 „Um zu verstehen, welche Vorstellung sich hinter der Äußerung verbirgt, ist es hilfreich, wenn die Äußerung einigermaßen ausführlich ist und wenn Nachfragen möglich sind.“ (Hartinger/Murmann 2018, 53).

110 Vgl. Reinders 2012, 56.

111 Kölzer 2014, 227–228.

Sinne,¹¹² differenzieren sich z. B. nach Alter, Geschlecht, sozialer Gruppenzugehörigkeit, Rolle, Situation, Dialekt.¹¹³ Zudem lassen sich auch je spezifische Sprachvarietäten in den unterschiedlichen Bereichen des Internets (Blogs, Vlogs, Fan- oder Eventgruppen, ...) beobachten.¹¹⁴ Darüber hinaus spielt die soziale Umgebung eine wichtige Rolle bei der Sprachentwicklung: Kinder, die in einer sprachanregenden Umgebung aufwachsen und viel mit anderen Menschen sprechen, entwickeln ihre Sprache schneller und besser als Kinder, die in einer spracharmen Umgebung aufwachsen. Dies alles ist bei der Erschließung von Schüler:innenvorstellungen zu beachten, insofern Strukturen von Sprachen die Art und Weise, wie wir die Welt wahrnehmen, prägen, während gleichzeitig unsere Denkweise die Art und Weise, wie wir sprechen, beeinflusst.¹¹⁵

Da „jede Sprache und jede Sprachkultur – auch die Sprachverwendung einer Subkultur, eines Milieus, einer Generation etc. – mit demselben Begriff anderes verbindet“¹¹⁶, geht es hier methodisch um Möglichkeiten und Grenzen der Weltwahrnehmung, sowohl auf der Seite des:der Befragten als auch auf Seiten des:der Befragenden, wie um Fragen der Übersetzung. Weil die (Un-)Möglichkeit fremdzuverstehen¹¹⁷ sowie die daraus resultierende Notwendigkeit des Übersetzens Dreh- und Angelpunkt der methodologischen Überlegungen der interpretativen Sozialforschung sind, bieten die Methoden der Sozialforschung einen „vielseitigen und heterogenen ‚Werkzeugkoffer‘, um ‚fremden‘ Sinn zu rekonstruieren“¹¹⁸. Eine Vertrautheit mit den Sprachspielen, die in den jeweiligen sozialen Netzwerken in Geltung sind, die Kenntnis sprachlicher Spezifika in den jeweiligen (Sub-)Kulturen, aber auch die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigenen Begriffe und Theorien kritisch hinterfragen und aus ihrem Selbstbezug lösen zu können, sind dabei Voraussetzung auf Seiten des:der Forschenden.¹¹⁹

Dieses Kapitel resümierend kann festgehalten werden, dass trotz aller benannten Herausforderungen subjektive Bedeutungen und damit auch Schüler:innenvorstellungen am besten mithilfe von Methoden ermittelbar sind, die auf sprachlicher Basis arbeiten:¹²⁰ Mit der mentalen Repräsentationsform Sprache bringen Kinder und Jugendliche ihre Vorstellungen zum Ausdruck und an diesen Repräsentationen zeigt sich ansatz- und ausschnittsweise, wie sie sich Gegenstände, Situationen usw. denken und vorstellen – so gut und umfassend, wie

112 Vgl. Löffler 2016, 112.

113 Vgl. Budde 2012, 178.

114 Vgl. als Beispiel die Studie von Müller (2018, hier 46): „In jedem der unterschiedlichen Bereiche [Blogs und Foren, Nachrichtenseiten und deren Kommentarspalten, religiöser Sinnangebote sowie sozialer Medien] gibt es eine je unterschiedliche Art der religiösen Sprache.“

115 Vgl. Boroditsky 2012.

116 Kruse/Bethmann/Niermann u. a. 2012, 10.

117 Vgl. hierzu das „Problem des Fremdverstehens“ bei: Kruse 2014, 60–75.

118 Kruse/Bethmann/Niermann u. a. 2012, 10.

119 Vgl. Rehbein 2012, 161, 163.

120 Vgl. Hartinger/Murmann 2018, 51–62.

es ihnen eben sprachlich möglich ist: „Abhängig ist dies in hohem Masse von der Art und Weise der Einblicknahme in Vorstellungen, der Unterbreitung entsprechender Aufgaben und Aufträge, der Dialog- und Austauschkultur in der Klasse, der Bereitschaft der Lernenden, sich diesbezüglich zu äußern etc.“¹²¹

4 Abschluss: Selbstreflexivität und Sprachbewusstsein

Die vorangegangenen Ausführungen verweisen auf den engen Zusammenhang zwischen Schüler:innenvorstellungen und Sprache:

- Sprache spielt eine entscheidende Rolle bei der Konstruktion von Wissen und Vorstellungen.
- Sprache dient als Mittel zur Vermittlung von Wissen und Informationen.
- Ob, welche und wie Schüler:innen domänenspezifische Prozesse und Phänomene verstehen und interpretieren und wie sie ihre eigenen Vorstellungen ausdrücken und kommunizieren können, hängt u. a. von ihren sprachlichen Kompetenzen ab.

Es ist von daher bei der Erschließung von Schüler:innenvorstellungen unumgebar, die sprachlichen Dimensionen zu berücksichtigen. Dabei ist ganz grundlegend in Rechnung zu stellen, dass die benannten – durch die Spezifika menschlicher Sprache verursachten – Probleme beim (Fremd-)Verstehen, bei der Rekonstruktion von ‚fremdem‘ Sinn letztlich nicht auflösbar sind. Sie sind aber in einem (methodisch) reflexiven und kontrollierten Prozess gestalt- und bearbeitbar.¹²² Zu bevorzugen ist hierbei ein iterativ-zyklischer Erkenntnisprozess, da nur durch einen solchen das eigene Relevanzsystem Schritt für Schritt erweitert werden kann.¹²³

Für die Gestaltung eines solchen (methodisch) reflexiven Prozesses liefern die sensibilisierenden Konzepte unter Punkt 2 wie auch die Klärungen hinsichtlich der Wechselwirkungen zwischen Sprache und Vorstellungen unter Punkt 3 eine Reihe von Impulsen, deren Beachtung und Bearbeitung dem:der Forschenden anheimgegeben sind. Grundlegend muss dabei stets im Blick behalten wer-

121 Adamina/Kübler/Kalcsics u. a. 2018, 12.

122 „Da Vorstellungen subjektiv sind und überdies noch durch Sprache vermittelt werden müssen, ist von gewissen Verzerrungen und Übertragungs- und Erwartungseffekten aufseiten der befragten Lehrpersonen und der Wissenschaftlerin auszugehen, die reflektiert werden müssen, ohne die Ergebnisse damit vollständig infrage zu stellen.“ (Kirchner 2016, 151–152).

123 Vgl. dazu das „Prinzip der Prozessualität“ bei: Kruse 2014, 93–133.

den, „dass das, was in Beiträgen zu Schülerinnen- und Schülervorstellungen beschrieben wird, vor allem auch dem entspricht, was in der Konzeption der Befragung angelegt, in dieser wahrgenommen und erschlossen und anschließend analysiert, konstruiert und interpretiert wird“¹²⁴.

„Noch nie“, so eine Elfjährige nach dem Besuch einer sie stark beeindruckenden Licht-Installation, *„habe ich in meinem Kopf so tief nach Wörtern gegraben, um den anderen zu beschreiben, was ich gesehen habe.“*¹²⁵ Ein Zitat, das vieles auf den Punkt bringt: die Schwierigkeit, den Alltag Transzendierendes oder auch (noch) Unverstandenes in Worte zu fassen; das Ringen darum, sich im Dialog mit anderen verständlich, sich verstehbar zu machen; das Reflektieren über das eigene Sprechen und die Möglichkeiten und Grenzen der Sprache, ... In einer zunehmend auch religiös-weltanschaulich mehrsprachigen Gesellschaft kann das Mitteilen und Verstehen von Vorstellungen „nur mit einem offenen, aufmerksamen, sorgsam und feinsinnigen Blick auf Sprache gelingen“¹²⁶. Über den eigenen Sprachgebrauch reflektieren, über sprachliche Phänomene nachdenken, auf die Sprache aufmerksam werden: So kann Sprachbewusstsein entstehen¹²⁷ – bei Schüler:innen und bei denjenigen, die sie verstehen wollen.

Literatur

- Adamina, Marco / Kübler, Markus / Kalcsics, Katharina u. a. (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018.
- Adamina, Marco / Kübler, Markus / Kalcsics, Katharina u. a.: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung. In: Adamina, Marco / Kübler, Markus / Kalcsics, Katharina u. a. (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018, 7–20.
- Altmeyer, Stefan: Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung. Stuttgart: Kohlhammer 2011.
- Altmeyer, Stefan: Sprache im Religionsunterricht. In: Michalak, Magdalena (Hg.): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2014, 154–174.
- Altmeyer, Stefan: Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen. In: Altmeyer, Stefan (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik 37 (2021), 14–29.

124 Adamina/Kübler/Kalcsics u. a. 2018, 12.

125 Zit. nach: Budde 2012, 5.

126 Budde 2012, 5.

127 Vgl. Budde 2012, 7.

- Anderberg, Elsie / Svensson, Lennart / Alvegård, Christer u. a.: The epistemological role of language in learning: A phenomenographic intentional-expressive approach. In: Educational Research Review 3 (2008), 14–29.
- Bak, Peter Michael: Wahrnehmung, Gedächtnis, Sprache, Denken. Allgemeine Psychologie I – das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert (Angewandte Psychologie Kompakt). Wiesbaden: Springer 2020.
- Baumert, Jürgen / Köller, Olaf: Unterrichtsgestaltung, verständnisvolles Lernen und multiple Zielerreichung im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Baumert, Jürgen / Bos, Wilfried / Lehmann, Rainer (Hg.): TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske und Budrich 2000, 271–315.
- Beyer, Reinhard / Gerlach, Rebekka: Sprache und Denken (Basiswissen Psychologie). Wiesbaden: Springer Fachmedien ²2018.
- Boroditsky, Lera: Linguistik. Wie die Sprache das Denken formt. In: Spektrum der Wissenschaft (15.03.2012). <https://www.spektrum.de/news/linguistik-wie-die-sprache-das-denken-formt/1145804> [19.12.2022].
- Breul, Martin: Die Versprachlichung des Religiösen. In: IRP-IMPULSE 1 (2018), 4–9.
- Brouër, Birgit / Kilian, Jörg / Lüttenberg, Dina: Sprache in der Bildung. In: Felder, Ekkehard / Gardt, Andreas (Hg.): Handbuch Sprache und Wissen (Handbücher Sprachwissen, Band 1). Berlin u. a.: Walter de Gruyter 2015, 539–556.
- Budde, Monika: Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen (Deutsch als Zweitsprache. Fernstudieneinheit 2). Kassel: Kassel University Press 2012.
- Cramer, Jenny: Mathematisches Argumentieren als Diskurs. Eine theoretische und empirische Betrachtung diskursiver Hindernisse. Mit einem Geleitwort von Christine Knipping (Perspektiven der Mathematikdidaktik). Wiesbaden: Springer Spektrum 2017.
- Eicher, Hans: Die verblüffende Macht der Sprache. Was Sie mit Worten auslösen oder verhindern und was Ihr Sprachverhalten verrät. Berlin u. a.: Springer 2018.
- Eicher, Hans: Sprachpsychologie: Die verblüffende Macht der Sprache. In: Spektrum der Wissenschaft (30.03.2019). <https://www.spektrum.de/leseprobe/sprachpsychologie-die-verblueffende-macht-der-sprache/1635506> [27.04.2023].
- Fauth, Benjamin / Leuders, Timo: Kognitive Aktivierung im Unterricht (Wirksamer Unterricht Band 2). Hg. vom Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW). Stuttgart: 2022.
- Feilke, Helmuth: Schulsprache (Sprache im Fach). Hg. von der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Katholischen Universität Eichstätt-Ingoldstadt: 2019. https://epub.uni-muenchen.de/61964/1/Feilke_Schulsprache.pdf [27.04.2023].
- Gold, Andreas: Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015.
- Gropengießer, Harald: Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: Mayring, Philipp / Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim u. a.: Beltz ²2008, 172–189.
- Gropengießer, Harald: Vorstellungen im Fokus. Forschung für verstehendes Lernen und Lehren. In: Reinisch, Bianca / Helbig, Kristin / Krüger, Dirk (Hg.): Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis. Berlin: Springer Spektrum 2020, 9–25.
- Harder, Moritz: „Entweder sind die durch Zufall entstanden oder Gott hatte seine Finger im Spiel“. Eine Interviewstudie zu Kindervorstellungen über das Naturphänomen Fluss im Kontext des Conceptual Change. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018.
- Hardy, Ilonca / Meschede, Nicola: Schülervorstellungen – lern- und entwicklungspsychologische Grundlagen. In: Adamina, Marco / Kübler, Markus / Kalcsics, Katharina u. a. (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern

- zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2018, 21–33.
- Harterter, Andreas / Murmann, Lydia: Schülervorstellungen erschließen – Methoden, Analyse, Diagnose. In: Adamina, Marco / Kübler, Markus / Kalcsics, Katharina u. a. (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle ...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018, 51–62.
- Helbling, Dominik: Wie Kinder Religion und Religionen begegnen. In: Adamina, Marco / Kübler, Markus / Kalcsics, Katharina u. a. (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018, 291–309.
- Hoffmann, Joachim / Engelkamp, Johannes: Lern- und Gedächtnispsychologie. Berlin u. a.: Springer Medizin 2013.
- Kalkavan-Aydın, Zeynep / Balzer, Jochen: Sprachsensibler Fachunterricht (Wirksamer Unterricht Band 8). Hg. vom Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW). Stuttgart: 2022.
- Keiser, Juliane: Zwischen Märchen, Tatsachenbericht und Glaubenszeugnis. Biblische Geschichten im Religionsunterricht der Grundschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020.
- Kirchner, Vera: Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2016.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36 (1986), 15–43.
- Kölzer, Carolin: „Hauptsache ein Job später“. Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund. Bielefeld: transcript 2014.
- Kropač, Ulrich: Religiös sprachlos? Religiöse Sprache zwischen Tradition und moderner (Jugend-)Kultur. In: Altmeyer, Stefan (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik 37 (2021), 65–78.
- Kruse, Jan / Bethmann, Stephanie / Niermann, Debora u. a. (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim u. a.: Beltz 2012.
- Kruse, Jan / Schmieder, Christian: In fremden Gewässern. Ein integratives Basisverfahren als sensibilisierendes Programm für rekonstruktive Analyseprozesse im Kontext fremder Sprachen. In: Kruse, Jan / Bethmann, Stephanie / Niermann, Debora u. a. (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim u. a.: Beltz 2012, 248–295.
- Kruse, Jan: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim u. a.: Beltz Juventa 2014.
- Lasch, Alexander / Liebert, Wolf-Andreas: Sprache und Religion. In: Felder, Ekkehard / Gardt, Andreas (Hg.): Handbuch Sprache und Wissen (Handbücher Sprachwissen Band 1). Berlin u. a.: Walter de Gruyter 2015, 475–492.
- Leisen, Josef: Von der Alltagssprache zur Bildungssprache. In: VDLiA 4 (2018), 335–345.
- Leisen, Josef: Sprache als Werkzeug des Denkens und Lernens. Vortrag an der PH Kärnten. Villach: 05.03.2020. In: 1 Villach (ph-kaernten.ac.at) [27.04.2023].
- Leisen, Josef: Sprachlernen im sprachsensiblen Fachunterricht. <http://www.sprachsensibler-fachunterricht.de/> [27.04.2023].
- Löffler, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. Berlin: Erich Schmidt 2016.

- Lüders, Manfred: Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003.
- Müller, Jonas: Religiöse Sprache im Netz. In: IRP-IMPULSE 1 (2018), 46–47.
- Murmann, Lydia: Dreierlei Kategorienbildung zu Schülervorstellungen im Sachunterricht? Text, Theorie und Variation – Ein Versuch, methodische Parallelen und Herausforderungen bei der Erschließung von Schülervorstellungen aus Interviewdaten zu erfassen. In: widerstreit sachunterricht 19 (2013), 1–15. <http://dx.doi.org/10.25673/92467>.
- Pineker-Fischer, Anna: Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2017.
- Rehbein, Boike: Fremdsprachliche Sozialstrukturen. Von Milieus zu Soziokulturen und Sozioklekten in Laos. In: Kruse, Jan / Bethmann, Stephanie / Niermann, Debora u. a. (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim u. a.: Beltz 2012, 151–164.
- Reinders, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag 2012.
- Reuschlein, Nina: Biblische Metaphern und Grundschulkinder. Eine qualitative empirische Studie zum Verständnis ausgewählter Ich-bin-Worte in Kinderbildern. Bamberg: University of Bamberg Press 2013.
- Reusser, Kurt / Stebler, Rita / Mandel, Debbie u. a.: Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht. Universität Zürich: 2013.
- Rinck, Mika: Lernen. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer 2016.
- Sachse, Steffi / Bockmann, Ann-Katrin / Buschmann, Anke (Hg.): Sprachentwicklung Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter. Unter Mitarbeit von Lautenschläger, Tamara. Berlin: Springer 2020.
- Schrittesser, Ilse / Köhler, Julia / Holzmayer, Michael: Lernen verstehen – und Unterricht gestalten. Lernen und lehren in pädagogischer Perspektive. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt / Stuttgart: UTB 2022.
- Schulte, Andrea: Art. Sprache. In: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (2020). <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200766/> [27.04.2023].
- Schwarz, Silke: Gendergerechtigkeit als Universalkonzept? Kritische und kultursensible Analysen von Gendermainstreaming nach einer Katastrophe. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2014.
- Svensson, Lennart / Anderberg, Elsie / Alvegard, Christer u. a.: The use of language in understanding subject matter. In: Instructional Science 37 (2009), 205–225.
- Tophinke, Doris: Sprache – Denken – Wirklichkeit. In: Praxis Deutsch 45/267 (2018), 4–11.
- Ulrich, Kirstin / Michalak, Magdalena: Konzeptionelle Mündlichkeit – Konzeptionelle Schriftlichkeit (Sprache im Fach). Hg. von der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt: 2019. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61755/1/Ulrich_Michalak_Konzeptionelle_Muendlichkeit_konzeptionelle_Schriftlichkeit.pdf [27.04.2023].
- Weinert, Sabine / Grimm, Hannelore: Sprachentwicklung. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo: Entwicklungspsychologie, Weinheim u. a.: Beltz PVU 2008, 502–534.
- Werner, Mira: Bildungs- und Fachsprache. Pädagogische Hochschule Freiburg: 2018. In: MLM. Make literacy meaningful (ERASMUS+). <http://euliteracy.eu/bildungssprache-und-fachsprache/> [27.04.2023].

Wie Rahmen rahmen

Religiöse Ein- und Vorstellungen Jugendlicher angesichts diverser Rahmungen

Karin Peter

Rahmungen prägen Wahrnehmungen und deren Deutungen, ja mehr noch, sie sind konstitutiv für diese. Dies wird allein schon deutlich, wenn man mit seinen Fingern einen behelfsmäßigen Rahmen bildet und im Hindurchblicken durch diesen bei seitlichem Verschieben dieses ‚Rahmens‘, aber auch bei Vor- und Zurückbewegen desselben je neue Bilder der Welt in den Blick bekommt. Was hier in einfacher Weise mit Bildausschnitten anschaulich erfahren werden kann, kann für die Generierung von Vorstellungen und die Rekonstruktion von Vorstellungen in der Vorstellungsforschung weitergedacht werden.

Angeregt von Überlegungen von Hanna Roose für religiöse Bildungsprozesse¹ können Rahmungen als äußere und innere Bedingungen von Ordnungen verstanden werden. Sie begrenzen einen bestimmten Raum, prägen und strukturieren die in diesem angesiedelten Phänomene und Interaktionen. Was bei äußeren Setzungen und Bedingungen recht klar ersichtlich ist, zeigt sich in analoger Weise auch in sozialen Zusammenhängen. In der Rahmenanalyse von Erving Goffman werden soziale Interaktionen als von impliziten Rahmungen im Sinn von Organisationsstrukturen und Orientierungsschemata bedingt gesehen. Durch diese impliziten Rahmungen wird soziale Wirklichkeit geprägt und wesentlich konstituiert.² Darüber hinaus können ‚innere Rahmungen‘ angenommen werden, die von Einzelnen als Vorstellungen zu bestimmten Phänomenen angesichts konkreter kontextueller Gegebenheiten ausgebildet werden. Die kognitionslinguistische Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens erklärt dies damit, dass alle Vorstellungen auf Erfahrungen und der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt basieren. Aus einem prinzipiell zur Verfügung stehenden Vorstellungsrepertoire, z. B. zu einem konkreten Begriff, wird so in einer je spezifischen Situation eine je konkrete Vorstellung aktiviert.³

In der Rekonstruktion von Vorstellungen – in der Vorstellungsforschung – ist die Bedeutung solcher Rahmungen noch einmal potenziert. Ein Rekonstruktionsprozess ist wesentlich von verschiedenen Rahmungen auf verschiede-

1 Vgl. Roose 2022.

2 Vgl. Goffman 1980, 19, 32.

3 Vgl. Marohn 2008, 58–59; Schecker/Duit 2018, 9–10.

nen Ebenen mitbedingt: Das sind zum einen Vorstellungen und Deutungshorizonte der Forschenden, aufgrund derer diese ein bestimmtes Erhebungssetting wählen und die Ergebnisse in einem bestimmten Rahmen rekonstruieren. Das sind zum anderen die konkreten Rahmenbedingungen, unter denen eine Erhebung durchgeführt wird und die die Vorstellungen der Befragten entsprechend evozieren.

Im Anliegen einer grundlegenden Standortbestimmung soll in diesem Beitrag die juvenile Einstellungs- und Vorstellungsforschung in der Domäne Religion mit einer Aufmerksamkeit für die Bedeutung von solch äußeren und inneren Rahmungen im Forschungsprozess und deren Offenlegung gesichtet werden. Schließlich geben empirische Studien nicht einfach Wirklichkeit wieder, „sondern produzieren intersubjektiv überprüfbare Ergebnisse, welche u. a. vom zugrunde liegenden Verständnis von Religion, von der jeweiligen Fragestellung sowie von der Methode“⁴ – und von den konkreten Rahmenbedingungen, so könnte man ergänzen – bedingt sind.

Im Bemühen, das Feld umfassend zu sichten, wird die Perspektive einerseits in doppelter Weise geweitet: Es sind nicht nur Schüler:innen, sondern Jugendliche im Blick. Und es finden sowohl Untersuchungen zu religiösen Vorstellungen als auch zu religiösen Einstellungen Berücksichtigung: weil es Überschneidungen zwischen Einstellungen und Vorstellungen gibt und die Abgrenzung nicht immer ganz eindeutig ist.⁵

In Anbetracht der Fülle an Material und des Aufmerksamkeitspotenzials sind zugleich andererseits deutliche Eingrenzungen vonnöten, um das Anliegen bearbeitbar zu machen. So wird zum Ersten nur Bezug auf Monographien im deutschsprachigen Raum genommen. Zum Zweiten kann nur in exemplarischer Weise deutlich gemacht werden, welche Rahmungen in den Studien in welcher Weise leitend sind und inwiefern sie mehr oder weniger sichtbar gemacht werden. Zum Dritten ist nicht der Anspruch auf Vollständigkeit leitend, sondern eine prinzipielle Ordnung und Differenzierung des Feldes angesichts der grundlegenden ‚religiösen Prägung‘ des rahmenden Befragungssettings das Ziel.

4 Rothgangel 2010, 137.

5 Zu den begrifflichen Klärungen siehe den Beitrag von Hermisson in diesem Band. Zu den Unschärfen in der Verwendung der Begrifflichkeit – exemplarisch zu ‚Präkonzept‘ und ‚Einstellung‘ – sowie den sich dahinter verbergenden Konzepten siehe auch: Hermisson 2020, v. a. 129–131.

1 Erhebungen im Kontext von Glaubensgemeinschaften

Unter den Untersuchungen zu juvenilen religiösen Ein- und Vorstellungen von Jugendlichen finden sich zum Ersten Erhebungen, die sehr klar im Kontext von Glaubensgemeinschaften angesiedelt und damit entsprechend gerahmt sind. Erkenntnisleitend in diesen Studien ist wesentlich die Frage, welche deutenden und handlungsleitenden Rahmungen sich bei der untersuchten Gruppe der Mitglieder der jeweiligen Glaubensgemeinschaft rekonstruieren lassen.

Der ‚Bedeutung von Religion‘ für jüdische Heranwachsende, also ihren Einstellungen und dabei v. a. dem „Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen, ihrer religiösen Praxis und Haltung zu Glaubensvorstellungen sowie ihrem Verhältnis zur Gemeinde“⁶ geht eine Studie von Christine Müller nach. Der Kontakt zu den 14–19-jährigen Studienteilnehmer:innen wird über ein jüdisches Jugendzentrum bzw. verschiedene jüdische Gemeinden in Deutschland hergestellt, ohne dass das konkrete Erhebungssetting näher erläutert wird.⁷

Die 5. repräsentative Studie der EKD zur Kirchenmitgliedschaft widmet sich allen Altersgruppen und untersucht dabei 14–21-Jährige und 22–29-Jährige in zwei Alterskohorten.⁸ Im Fokus ist die „Zugehörigkeit zur Kirche aus der Sicht einzelner“⁹ und damit ein kirchensoziologisches Interesse, davon ausgehend wird aber auch religionssoziologischen Fragestellungen nachgegangen.¹⁰ Es werden aufgrund der Interessenslage also v. a. Einstellungen untersucht, ja weiterführender ist es eine spezifische „[s]oziale Praxis“¹¹, die analysiert wird. Interessanterweise ist die Untersuchung seit 1992 über Kirchenmitglieder hinaus auch auf Konfessionslose ausgeweitet.¹² Damit wird untersucht, ob und inwiefern die evangelische Konfessionszugehörigkeit – gegenüber einer Nicht-Zugehörigkeit – mit der Ausgestaltung eines Lebens- und Weltzugangs und insofern mit einer spezifischen Rahmung einhergeht, die prägend für Einstellungen, Haltungen und Handlungen des Einzelnen ist.¹³ In der Kurzdarlegung der Erkenntnisse findet der engere Rahmen der Befragung – wie Art und Ort derselben – keine

6 Müller 2007, 222.

7 Vgl. ebd., v. a. 168–169, 209–213, 220–221.

8 Vgl. EKD 2014, 4–7, 60–72. Eine ausführlichere Darlegung der Ergebnisse findet sich in: Bedford-Strohm/Jung 2015. Weiterführende Analysen finden sich in: Schröder/Hermelink/Leonhard 2017.

9 EKD 2014, 4.

10 Vgl. Hermelink/Weyel 2015, 21.

11 EKD 2014, 4; Hermelink/Weyel 2015, 21.

12 Vgl. EKD 2014, 4.

13 Vgl. ebd., 5.

nähere Berücksichtigung.¹⁴ Auch in der ausführlicheren Darlegung wird die Repräsentativbefragung als mittels Fragebogen geführtes Interview dargestellt, ohne dass eine nähere Rahmenbeschreibung erfolgt.¹⁵

Erkenntnisinteresse der DITIB Jugendstudie 2021 ist ein tiefergehender Blick auf „lebensweltliche[] Einstellungen [...] zu gesellschaftlichen Fragen“¹⁶ sowie auf Einstellungen zur und Einschätzungen der DITIB (Diyanet İşleri Türk İslam Birliği: Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V.) von jungen Muslim:innen in Deutschland, die sich in der DITIB-Jugendorganisation BDMJ (Bund der Muslimischen Jugend) engagieren.¹⁷ Die Initiative zu dieser Studie geht mit dem Anliegen, Genaueres über „unsere Leute“¹⁸ zu erfahren, vom BDMJ aus. Von Interesse sind die „beobachtbaren Dynamiken der spirituellen, ästhetischen, ethischen und sozialräumlichen Orientierung“ der „nachrückenden Alterskohorten“¹⁹. Bei der Kontaktaufnahme mit potenziellen Teilnehmer:innen an der quantitativen Erhebung, die über ein digitales Erhebungstool und damit im persönlichen Umfeld der Befragten in ganz Deutschland durchgeführt wird,²⁰ ist aber weniger eine formale Mitgliedschaft, als vielmehr ein Zugehörigkeitsgefühl „im Sinne der Zugewandtheit der Zielgruppen zur Moschee und zu ihrer Arbeit“²¹ ausschlaggebend. Neben der altersmäßigen Erfassung in drei Kohorten – 14-17-jährige, 18-21-jährige und 22-27-jährige junge Menschen²² – kommen auch weitere gängige soziodemographische Kriterien zum Tragen.²³ Mit der Aufmerksamkeit für Rahmungen fällt der Hinweis auf den Durchführungszeitraum, der im islamischen Ramadan angesiedelt ist, besonders auf. Die Studienautor:innen wagen aus Rückmeldungen den „vorsichtigen Rückschluss“, dass diese „spirituell bewusstere Zeit“ eine „solche Art der Selbstreflexion [...] begünstigt“²⁴.

Der spezifischen Gruppe von hochreligiösen Jugendlichen zwischen 14 und 29 Jahren innerhalb der deutschen evangelischen Landeskirchen, den unterschiedlichen Freikirchen sowie Gemeinschafts- und evangelischen Jugendverbänden widmet sich die empirica Jugendstudie 2018.²⁵ Als hochreligiös werden im Rückgriff auf sechs religiöse Dimensionen Jugendliche eingestuft, bei denen

14 Vgl. ebd. 2014, 4–7.

15 Vgl. Hermelink/Weyel 2015, 23.

16 Behr/Kulaçatan 2022, 145.

17 Vgl. ebd.

18 Ebd., 19.

19 Ebd., 146.

20 Vgl. ebd., 15.

21 Ebd., 23.

22 Vgl. ebd., 24, 31–34.

23 Vgl. ebd., 34–37.

24 Ebd., 25.

25 Vgl. Faix/Künkler/Sandmann u. a., v. a. 31; Faix/Künkler 2018, 20–22, 24.

„sich der Glaube quasi im Zentrum ihrer Persönlichkeit“²⁶ befindet. Die Einschätzung der Studienautoren Tobias Faix und Tobias Künkler, dass damit eine „vergessene Gruppe“²⁷ Beachtung findet, gibt einen Hinweis auf ihre Beurteilung der Rahmungen anderer in der Domäne Religion vorgenommenen Untersuchungen. Erforscht werden in dieser zunächst quantitativ angelegten Studie, die in einem qualitativen Teil aber auch haupt- und ehrenamtliche Expert:innen evangelischer Jugendarbeit mit einbezieht und die Jugendlichen selbst zu Wort kommen lässt,²⁸ in erster Linie die religiösen Einstellungen der Befragten: wie diese sich in der Alltagsgestaltung und in der Beantwortung ethischer Fragestellungen konkret zeigen, inwiefern diese vom sozialen Umfeld geprägt sind und welche Rolle Gemeinde und Kirche dabei spielen.²⁹ Um Jugendliche mit einer solchen religiösen Rahmung möglichst umfassend zu erreichen, werden besonders gerahmte Veranstaltungen und Kommunikationswege genutzt: das ‚Christival‘, eine mehrtägige Veranstaltung mit Konzerten, Gottesdiensten und Seminaren, der ‚Jugendkirchentag‘ sowie entsprechende Websites, Blogs und Social-Media-Kanäle.³⁰

Ebenfalls sehr eindeutig in den Rahmen der Kirchenzugehörigkeit sind Befragungen eingebettet, die sich der Bedeutung und den Auswirkungen der Sakramentenvorbereitung widmen. Hinsichtlich der Altersgruppe der Jugendlichen kommt damit in erster Linie die Konfirmationskatechese im evangelischen Bereich in den Blick, die Firmkatechese im katholischen Raum ist wenig erforscht.

Die erste deutschlandweit repräsentative Studie zur Konfirmandenarbeit (2007/08), die Teil des großen Forschungsprojekts ‚Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten‘³¹ ist, befragt verschiedene relevante Personengruppen in diesem Feld: die 14-jährigen Konfirmand:innen, deren Eltern sowie die ehrenamtlich und hauptamtlich Mitarbeitenden. Im Zentrum des Interesses stehen die Erwartungen an die Konfirmandenarbeit, deren Gestaltung inklusive der Organisationsformen und Ausgestaltungen sowie die damit verbundenen Erfahrungen und Einstellungen bzw. möglichen Einstellungsveränderungen.³²

Die auf der Grundlage vorangehender Interviews durchgeführte quantitativ ausgelegte Prä-Post-Fragebogenerhebung findet überwiegend in einem eindeutig kirchlichen Rahmen statt. Die Konfirmand:innen werden am Beginn und am Ende der Konfirmationsvorbereitungszeit jeweils in einer Konfirmand:innen-

26 Faix/Künkler 2018, 24.

27 Ebd., 20.

28 Vgl. Faix/Künkler/Sandmann 2018, 31–32, 57–58; Faix/Künkler 2018, 26–28.

29 Vgl. Faix/Künkler/Sandmann 2018, 1–2; Faix/Künkler 2018, 21.

30 Vgl. Faix/Künkler/Sandmann 2018, 31–32; Faix/Künkler 2018, 24–26.

31 Siehe dazu die Projekt-Website <https://konfirmandenarbeit.eu/> sowie die bereits erschienenen Publikationen in der Gütersloher-Reihe ‚Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten‘: <https://www.penguinrandomhouse.de/Konfirmandenarbeit-erforschen-und-gestalten/sc302679.rhd> [11.12.2023].

32 Vgl. Ilg/Schweitzer/Elsenbast 2009, 23–25.

Stunde befragt; die Elternerhebung wird von den jeweiligen Gemeinden verantwortet und erfolgt ebenfalls in fast 2/3 der Fälle in einem gemeindlichen Kontext, beispielsweise im Zuge eines Elternabends.³³

Die Nachfolge-Studie (2012/13 bzw. 2015), die auch im quantitativen Teil nicht mehr den Anspruch der Repräsentativität erhebt, beinhaltet mit einer Befragung zwei Jahre nach der Konfirmation eine noch deutlicher ausgeprägte Längsschnitt-Perspektive. Diese dritte Erhebung findet unter geänderten Rahmenbedingungen, auf digitalem oder postalischem Weg über private Kontaktdaten statt.³⁴ Mit der Verortung der Prä-Post-Befragung im direkt kirchlichen Kontext verdeutlicht das Setting das Anliegen, die unmittelbaren Veränderungen angesichts der klar gerahmten ‚Konfirmationsvorbereitung‘ zu untersuchen. Mit der später und außerhalb des kirchlichen Settings angesiedelten dritten Befragung ist das Anliegen verbunden, eine retrospektive Einschätzung aus einer nun ‚alltagsweltlicheren‘ Rahmung zu erhalten. Von Interesse ist offensichtlich, ob und wie etwas aus der Konfirmationsvorbereitungszeit in einen alltäglichen Einstellungs- und Deutungsrahmen übernommen wird.³⁵

2 Untersuchungen in einem religiös möglichst gering vorgeprägten Kontext

Zum Zweiten finden sich Untersuchungen, die gezielt einen möglichst ‚neutralen‘ Rahmen – im Sinn von religiös möglichst wenig vorgeprägt – wählen. Angezielt ist auf diese Weise offenkundig, Bedeutung und Einordnungen des Phänomens Religion bei Heranwachsenden möglichst innerhalb ihrer eigenen Deutungsrahmungen eruieren zu können. Im Wesentlichen werden in diesem Zuge Einstellungen von Jugendlichen zu Religion erhoben.

2.1 *Der gesamten juvenilen Lebenswirklichkeit verpflichtete Untersuchungen*

Verwirklichung findet ein solches Anliegen in vorwiegend quantitativ ausgerichteten Untersuchungen, die sich in einem weiten, zunächst säkularen Anliegen der gesamten Lebenswelt von Jugendlichen widmen.

Eine solche Intention verfolgt die populäre Shell-Jugendstudie, die 2019 zum 18. Mal in Deutschland durchgeführt wurde. Die Erhebung in der repräsentativ

33 Vgl. ebd., 28–30.

34 Vgl. Schweitzer/Hardecker/Maaß u. a. 2016, 23–26.

35 Vgl. ebd., 21–23.

zusammengesetzten Kohorte der 12–25-Jährigen erfolgt mittels eines standardisierten Fragebogens, wobei die quantitativ angelegte Erhebung durch qualitative Interviews einer kleinen Gruppe vertieft wird.³⁶ Neben den breit anvisierten Themenfeldern der eigenen Lebensgestaltung in Beziehungen, Bildung/Beruf und Freizeit, im Kontext von (Gesellschafts-)Politik und Digitalem kommen auch ‚Werte‘ und ‚Religion‘ explizit zur Sprache. Der allgemeinen Ausrichtung und Breite der Studie entsprechend allerdings nur in sehr allgemeiner Weise. Abgefragt werden über die konfessionelle Zugehörigkeit hinaus die Wichtigkeit des Glaubens an Gott für die eigene Lebensführung, die Gebetspraxis und das Verhältnis zur Institution Kirche, die nicht konfessionell differenziert wird.³⁷

Den verschiedenen „Lebenswelten“³⁸ der Gruppe der 14–17-jährigen Jugendlichen geht exemplarisch die SINUS-Jugendstudie auf den Grund. Ausgewertet in der zum 4. Mal durchgeführten Erhebung 2020 werden 72 qualitative Fallstudien.³⁹ Grundorientierungen und Werte der Jugendlichen werden unter den „allgemeinen soziokulturellen Fragen“⁴⁰ subsumiert. Im etablierten ‚Werteuniversum von Jugendlichen 2020‘ wird ‚religiöse Moral‘ innerhalb der Pole ‚Festhalten versus Verändern‘ sowie ‚Harmonie versus Spannung‘ wesentlich den Feldern ‚Festhalten‘ und ‚Harmonie‘ zugeordnet.⁴¹ Der Bedeutung von Religion wird nicht systematisch nachgegangen, nur vereinzelt sind Hinweise zu finden – allerdings wird im Rahmen der Berufswahlprozesse die sehr spezifische Frage nach Kirche als möglicher Arbeitgeberin angerissen.⁴²

Immer wieder wird von religionspädagogischer Seite darauf aufmerksam gemacht, dass in diesen groß und breit angelegten Jugendstudien Religion nur „am Rande“ vorkommt, eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen unter Heranziehen von „oft plakativen Schlagzeilen und schlagwortartigen Charakterisierungen“⁴³ erfolgt und vieles offen lässt. Noch radikaler fallen Urteile aus, die tiefgehender der Methodologie dieser Befragungen und damit explizit den die Untersuchung leitenden Rahmungen nachgehen. Dabei wird deutlich, dass z. B. in den Shell-Jugendstudien Religion nur einseitig hinsichtlich der Aspekte Individualität und Institutionalität, nicht aber hinsichtlich einer gesellschaftlichen bzw. öffentlichen Dimension abgebildet wird.⁴⁴ Thonak macht eine „verabsolutierte Fixierung“⁴⁵ auf die Säkularisierungsthese aus, die den interpretativen Rahmen vorgibt und alternative Deutungen verunmöglicht. So wird Gebet i. E.

36 Vgl. Shell Deutschland Holding 2019, 325–331.

37 Vgl. ebd., 150–157.

38 Calmbach/Flaig/Edwards u. a. 2020.

39 Vgl. ebd., 22–27.

40 Krüger 2020, 11.

41 Vgl. Calmbach/Flaig/Edwards u. a. 2020, 30–31.

42 Vgl. ebd., 247–251.

43 Schweitzer/Wissner/Bohner u. a. 2018, 10.

44 Vgl. Thonak 2003, 261–263; Thonak 2005, 175–177.

45 Thonak 2005, 166.

von vornherein als unerwachsen interpretiert, unterschiedliche Prägungen und Entwicklungen von Religionspraktiken werden nicht berücksichtigt.⁴⁶ Konkrete Fragestellungen erweisen sich als „nicht [...] neutral, sondern als subtil abwertend gegenüber Mitgliedern der christlichen Religion“⁴⁷. Religion spielt in diesen Panoramastudien „eine eher untergeordnete, marginale Rolle, die dazu noch durch dem Untersuchungsgegenstand wenig angemessene Fragebatterien, einen Mangel an Auswertungskriterien der qualitativen Studien und einen reduktionistisch verengten Religionsbegriff verzerrt wird“⁴⁸ und sich in Einseitigkeiten der Ergebnisse niederschlägt.⁴⁹ Entsprechend wird deshalb teils sehr scharf die „weder sozialwissenschaftlich noch theologisch“⁵⁰ ausreichende Qualität dieser Erhebungen bemängelt.⁵¹

Auch in stärker regional ausgerichteten Studien zur Erforschung juveniler Lebenswirklichkeit und juvenilen Lebenseinstellungen in ihrer ganzen Breite findet Religion Berücksichtigung. Studien der ‚Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs‘ bzw. sich daran anschließende Untersuchungen, in denen der Fokus auf den Kontext Österreich bzw. die Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino gelegt wird, räumen Religion als einer Einstellung zur Welt vergleichsweise etwas mehr und differenzierter Platz ein.⁵² Es legt sich die Vermutung nahe, dass dies aufgrund der die Studien mitverantwortenden kirchlich verankerten Pädagogischen Hochschulen bzw. den beteiligten Religionspädagog:innen der Fall ist, die den Themenbereich wohl anders rahmen – mit einem größeren Interesse, einer positiveren Grundeinstellung und einer höheren Sensibilität für Differenzierungen.

2.2 *Untersuchungen mit einer besonderen Aufmerksamkeit für Religion*

Dem Anliegen, juvenile Einordnungen von Religion in einem von vornherein nicht religiös gerahmten Umfeld in den Blick zu nehmen, sind auch Studien verpflichtet, die dies mit einer besonderen Aufmerksamkeit für den Themenbereich Religion verfolgen und in dezidiert religionspädagogischer Absicht oder mit einer spezifischen Zuspitzung verfasst sind.

46 Vgl. Thonak 2003, 303–306; Thonak 2005, 166, 168, 173–174.

47 Thonak 2005, 167.

48 Ebd., 304.

49 Vgl. Kögler/Dammayer 2015, 159–160.

50 So die Einschätzung der Shell-Jugendstudien für den Bereich Religion von Feige 2012, 110.

51 Ausführliche kritische Auseinandersetzungen lassen sich nachlesen bei: Feige 2012, 110–112; Feige/Gennerich 2008, 11–17.

52 Vgl. Meusbürger/Jöstl/Köhler-Spiegel u. a. 2021, 71–124, die dezidierten Ausführungen zu ‚Haltungen zu Religion und Glaube‘ umfassen die Seiten 109–121; Janovsky/Hoffmann/Amor u. a. 2022.

2.2.1 Quantitativ ausgerichtete Untersuchungen zu grundlegenden religiösen Einstellungen

Die wesentlich quantitative Untersuchungen beinhaltenden Studien sind über Einstellungen zu Religion hinaus teils weiterführend auch an Vorstellungen junger Menschen zu konkreten religiösen Themenbereichen interessiert. Auffallenderweise ist ein Gutteil dieser Erhebungen durch die Durchführung im Schulkontext gerahmt, aber nicht im Kontext des Religionsunterrichts verortet.

Als Teil einer internationalen Studie untersuchen Hans-Georg Ziebertz und Ulrich Riegel Weltbilder von 17–18-jährigen Gymnasiast:innen in Baden-Württemberg. Es werden sowohl juvenile Weltbild-Einstellungen als auch -Vorstellungen untersucht, die in Zusammenhang mit Lebenseinstellungen, Wertorientierung und politischen Einstellungen gebracht werden.⁵³ Dabei werden auch von außen an die Untersuchung herangetragene und diese prägende Rahmungen deutlich und reflexiv eingeholt. Im Zusammenhang mit der Datengenerierung fällt auf, dass die über die Schulleitungen an den Gymnasien verteilten und eingesammelten Fragebögen einen Überhang an katholischen Befragten aufweisen. Als möglichen Grund dafür sehen die Studienautoren nachvollziehbarerweise, dass die von einer katholischen Forschungsinstitution initiierte Studie – obwohl nicht in dieser Weise intendiert – von den Schulleitungen offensichtlich mit dem Etikett ‚Religion‘ gerahmt und tendenziell häufiger Lehrkräften für katholischen Religionsunterricht anvertraut wird, was eine nicht repräsentative Weise der Verteilung der Befragten nach Konfessionszugehörigkeit zur Folge hat.⁵⁴

In mehreren Untersuchungen werden zumindest potenziell religiöse Ein- und Vorstellungen Jugendlicher mit der rahmenden Form eines „Wertefeld[s]“⁵⁵ ausgewertet und dargestellt. Andreas Feige und Carsten Gennerich gehen den ‚Lebensorientierungen‘ von Berufsschüler:innen verschiedener weltanschaulicher und religiöser Bekenntnisse mittels einer Fragebogenerhebung nach, die prinzipiell auf ganz Deutschland ausgelegt ist.⁵⁶ Anliegen der Untersuchung ist es, die „Weltwahrnehmungen“ und „Weltdeutungskategorien“⁵⁷ von Jugendlichen aufzuspüren, die im Wertefeld verortet werden. Ebenfalls im Rahmen des Wertefelds präsentieren Heinz Streib und Carsten Gennerich in einer Studie zur ‚Religiosität Jugendlicher‘ die „religiösen Erfahrungen und Vorstellungen“⁵⁸ von 12–25-jährigen Jugendlichen verschiedener weltanschaulicher Prägungen. Die quantitativ angelegte Online-Befragung wird wesentlich in Schulen in Bielefeld

53 Vgl. Ziebertz/Riegel/Heil 2008, v. a. 11–13, 48–51, 53–65, 81–92, 109–117, 131–139.

54 Vgl. ebd., 50.

55 Feige/Gennerich 2008, 111.

56 Vgl. ebd.

57 Ebd., 21.

58 Streib/Gennerich 2011, 39, im Original kursiv gesetzt.

beworben. Der genaue Rahmen des Erhebungssettings der qualitativen Interviews, die die Grundlage der vertiefenden Fallstudien darstellen, bleibt offen.⁵⁹ In weiterführender Weise verschränkt Carsten Gennerich in seiner Studie ‚Empirische Dogmatik des Jugendalters‘⁶⁰ über das Wertefeld vorliegende empirische Erkenntnisse zu Einstellungen Jugendlicher mit der systematisch-theologischen Deutungstradition des Christentums.

Ein international und interdisziplinär zusammengesetztes Team mit den Forschungsschwerpunkten empirische Religionsforschung und Psychologie⁶¹ widmet sich der Frage der Religiosität Jugendlicher dezidiert im Zusammenhang mit weiteren leitenden Rahmungen – von Wertorientierung, Identität und psychischer Gesundheit –, die in Verbindung zueinander und zu kontextuellen Daten gesetzt werden.⁶² Berücksichtigung finden Jugendliche zwischen 13 und 17 Jahren in der Deutschschweiz und in Süddeutschland. Um auch nicht-christliche Jugendliche in entsprechendem Ausmaß zu erreichen, werden diese auch über religiöse Organisationen und Vereine bzw. mittels direkter Kontaktaufnahme angesprochen. Die auf zwei Messzeitpunkte hin angelegte quantitative Befragung erfolgt wesentlich im Rahmen des Schulunterrichts, teilweise auf elektronischem Weg. Auf der Grundlage der quantitativen Befragung werden anhand bestimmter Merkmalskonstellationen Jugendliche für ein vertiefendes qualitatives Interview ausgewählt. Über diese Hinweise hinaus finden die Settings keine weiteren Erläuterungen.⁶³

In der von evangelischen und katholischen Religionspädagog:innen initiierten Längsschnitt-Studie „Jugend – Glaube – Religion“⁶⁴ werden die unterschiedlichen Rahmungen angesichts verschiedener Befragungszeitpunkte reflektiert. Anliegen der in Baden-Württemberg angesiedelten Studie ist es, Einstellungen zu Religion und Glaube sowie Formen religiöser Praxis von Schüler:innen der 11. und 12. Jahrgangsstufe und deren Veränderungen zu erforschen. Die von einer qualitativen Erhebung ausgehende Studie wird in einem zweiten Schritt um quantitative Aspekte erweitert, die diverse Differenzierungen ermöglichen. In einem dritten Schritt werden diese quantitativen Erkenntnisse durch Interviews nochmals vertieft.⁶⁵

Die Erhebung des für das Bundesland Baden-Württemberg repräsentativen ersten Teils wird im Abstand von 1 ½ Jahren im Schulkontext durchgeführt, ja zunächst im Rahmen von Religions- und Ethikunterricht an beruflichen Schulen,

59 Vgl. ebd., v a. 38–40, 177–178.

60 Vgl. Gennerich 2010.

61 Vgl. Käppler/Morgenthaler 2013, 23.

62 Vgl. ebd., v a. 14–18.

63 Vgl. ebd., 18–19, 21–23.

64 Schweitzer/Wissner/Bohner u. a. 2018; Wissner/Nowack/Schweitzer u. a. 2020.

65 Vgl. Schweitzer/Wissner/Boschki u. a. 2018, 14–16; vgl. Bohner 2018a, 60–64; Bohner 2018b, 183–186.

beruflichen und allgemeinbildenden Gymnasien.⁶⁶ Die Befragung zu einem dritten, noch einmal 1 ½ Jahre später angesiedelten Messzeitpunkt erfolgt nicht mehr im Schulkontext, sondern mittels direkter, aber medialer Kontaktaufnahme mit den Befragten. Anliegen dieses zweiten Teils ist es, angesichts der drei Jahre umfassenden Langzeitbeobachtung individuelle Entwicklungsverläufe und damit einhergehende Rahmenverschiebungen nachzuzeichnen sowie in der Zusammenschau mit Teil 1 vertiefende Analysen anzubieten.⁶⁷

Die unterschiedliche Erhebungsrahmung durch den unterschiedlichen Befragungsort und die unterschiedliche Befragungsweise wird in einem eigenen Beitrag explizit thematisiert, weil sie mit „bemerkenswerten Veränderungen“ von Erhebungszeitpunkt 2 zu Erhebungszeitpunkt 3 korreliert. Dies legt nahe, dass diese unterschiedliche Rahmung ein möglicher Faktor für die Varianz darstellen könnte.⁶⁸ Ulrich Riegel konstatiert deshalb auch als eine Art Desiderat: „Untersuchungen zum Effekt des Erhebungsorts Religionsunterricht auf Daten zur Religiosität Jugendlicher gibt es m. W. nicht.“⁶⁹

Auf quantitativ angelegte europäische Vergleichsstudien zu weltanschaulichen Perspektiven, zur Religiosität Jugendlicher und den entsprechenden Auswirkungen sei angesichts der beschriebenen Eingrenzungen dieses Beitrags nur verwiesen.⁷⁰

Neben Studien, die Jugendliche jeglichen religiösen bzw. weltanschaulichen Bekenntnisses in den Blick nehmen, finden sich auch solche, die sich Angehörigen einer bestimmten religiösen Tradition und einem spezifischen Fokus widmen. So ist in der quantitativ angelegten Studie des Österreichischen Integrationsfonds 2019, die sich auf muslimische Jugendliche konzentriert, die Studienanlage durch die Frage der Integration in Österreich gerahmt. Entsprechend wird ausgehend vom Interesse an „Zugehörigkeitsempfinden“ und „demokratische[r] Grundhaltung“⁷¹ neben der ‚Selbsteinschätzung der Religiosität‘ und der ‚Ausübung von Religion im Alltag‘ auch die ‚Vormachtstellung von Religion über den Staat‘ untersucht.⁷² Auffallend ist, dass die mittels Fragebogen, per Telefon oder Face-to-Face untersuchte Kohorte der 14 bis 24-jährigen Muslim:innen in Wien wesentlich nach gemeinsamen Rahmungen aufgrund der Herkunftsnationalitäten, die eine österreichisch-stämmige Kontrollgruppe beinhaltet, untersucht wird.⁷³

66 Vgl. Schweitzer/Wissner/Boschki u. a. 2018, 12–13; Bohner 2018b, 183–186.

67 Vgl. Schweitzer/Boschki/Gronover u. a. 2020, 11–13.

68 Vgl. Riegel 2020, 156.

69 Ebd., 156.

70 Vgl. Ziebertz/Kay 2005; Ziebertz/Kay 2006; Ziebertz/Kay 2009; Valk/Bertram-Troost/Friederici u. a. 2009.

71 Güngör/Zandonella/Hoser u. a. 2019, 101.

72 Vgl. ebd., 64–79.

73 Vgl. ebd., 9–12, 101.

2.2.2 Qualitativ ausgerichtete Studien zu grundlegenden religiösen Einstellungen

Meist einen spezifischen inhaltlichen Fokus weisen qualitativ angelegte Studien auf, die religiöse Einstellungen von Jugendlichen in einem religiös möglichst neutralen Setting erheben.

Im Fokus der Studie von Bärbel Husmann, die die ‚Religiosität Jugendlicher‘, also deren Einstellungen in diesem Feld erforscht, stehen u. a. die Ausgestaltung der eigenen Religiosität, Hilfen und Hindernisse bei deren Entwicklung sowie der Stellenwert der Konfession. Interviewt werden dafür 14–18-jährige Schüler:innen mit unterschiedlichem bzw. ohne religiöses Bekenntnis, die in Mehrheits- und Minderheitssituationen im Norden Deutschlands leben. Die Kontaktvermittlung erfolgt jeweils über Dritte, vor allem über Lehrpersonen, Schulspezifika wird bewusst vermieden. Die Gespräche werden bis auf eine Ausnahme im häuslichen Umfeld der Befragten durchgeführt, um zu gewährleisten, dass die Befragung „nicht in einer Laborsituation, also einem Büro, einem Beratungszimmer oder einem Schulraum“ stattfindet, „sondern in einer Umgebung der Alltagswelt, so dass das Setting eine möglichst unbefangene Kommunikation unterstützen“⁷⁴ kann.⁷⁵

Dörthe Vieregge untersucht die ‚Religiosität‘ einer spezifischen und marginalisierten Gruppe, nämlich ‚sozial benachteiligter Jugendlicher‘.⁷⁶ Anliegen der Studie ist es, „erste empirische Anhaltspunkte zu gewinnen, wie nicht-deterministische strukturelle Zusammenhänge zwischen sozialer Benachteiligung und individueller Ausprägung von Jugendreligiosität überhaupt gedacht werden können.“⁷⁷ Konkret untersucht werden religiöse Einstellungen als eine Resource, deren symbolischer Wert und subjektive Positionierungen im religiösen Feld.⁷⁸ In leitfadengestützten Einzelinterviews werden Jugendliche im Alter von 14–17 Jahren befragt, die hinsichtlich ihrer Religionszugehörigkeit christlich, muslimisch oder ohne formales Bekenntnis sind, aber jeweils Kriterien sozialer Benachteiligung erfüllen. Der Kontakt zum Großteil der Interviewteilnehmenden erfolgt über drei Hamburger Haupt- und Realschulen, nur zwei Jugendliche werden über eine evangelische Gemeinde angefragt. Auch die Interviews finden im schulischen Kontext statt, ob und wie der Religionsunterricht eine Rolle spielt, wird nicht erwähnt.⁷⁹

Mehrere Untersuchungen zu religiösen Einstellungen und deren Auswirkungen sind ausschließlich muslimischen Jugendlichen gewidmet.

74 Husmann 2008, 38.

75 Vgl. ebd., v. a. 27–29, 37–38.

76 Vgl. Vieregge 2013.

77 Ebd., 47.

78 Vgl. ebd., 57–58.

79 Vgl. ebd., 68–78.

Einstellungen zu „religiösen Normen und Werten im Alltag“⁸⁰ und deren Widerspiegelung im Denken und Handeln nimmt Adem Aygün in den Blick. Dabei wird ein Vergleich zwischen 15–25-jährigen türkischstämmigen Jugendlichen in Deutschland und Jugendlichen in der Türkei angestrebt.⁸¹ Die Kontaktaufnahme der Befragten erfolgt in Deutschland über Netzwerke von Eingewanderten, Moscheen, Kultur- und Sportvereine, hauptsächlich im Umfeld von Bielefeld; in der Türkei über Schulen in unterschiedlichen sozialen Vierteln in Istanbul; über das konkrete Setting gibt es keine Informationen.⁸² Nach ersten Probeinterviews entscheidet der Studienautor, sich nicht mehr als islamischer Theologe, sondern als Doktorand der Forschungsstelle für biographische Religionsforschung vorzustellen und bemerkt, dass „sich die Jugendlichen dann viel offener ausdrücken konnten.“⁸³ Offensichtlich, weil damit eine andere Rahmung für die Jugendlichen möglich wird.

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive geht Michael Tressat der Frage der Bedeutung muslimischer Religiosität bei jungen Migrant:innen nach, also ob und wie dieser eine das Leben rahmende und deutende Funktion zukommt. Mittels der biografischen Fallrekonstruktion werden narrative Interviews mit vier sich als muslimisch verstehenden Jugendlichen zwischen 17 und 26 Jahren, von denen zwei in Deutschland und zwei in Frankreich leben, geführt. Dabei werden keine näheren Informationen hinsichtlich der Durchführung der Interviews angegeben.⁸⁴

In allgemeinerer Weise hat die Studie von Hans-Jürgen von Wensierski und Claudia Lübcke das Anliegen, „Struktur“ und „Prozessverlauf der Jugendphase von Muslimen in Deutschland“⁸⁵ zu erforschen. Dafür werden narrative Interviews mit 20–30-jährigen Muslim:innen der zweiten Generation in mehreren großen westdeutschen Städten und Ballungsräumen durchgeführt, wobei der Zugang zu den Befragten über Multiplikator:innen verschiedener Bereiche (Bildung, Religion, Freizeit) und das Schneeballsystem erfolgt. Das konkrete Befragungssetting bleibt offen.⁸⁶

Auch in qualitativ angelegten Untersuchungen von religiösen Einstellungen muslimischer Jugendlicher fällt auf, dass in mehreren Studien deren Bedeutung für die Integration der Heranwachsenden in deutschsprachigen Ländern nachgegangen bzw. auf religiös begründete Radikalisierungstendenzen fokussiert wird. Die entsprechenden Untersuchungsrahmen erweisen sich so geprägt von

80 Aygün 2013, 69.

81 Vgl. ebd., 69–71.

82 Vgl. ebd., 72–75.

83 Ebd., 74.

84 Vgl. Tressat 2011, v. a. 53–57.

85 Wensierski/Lübcke 2012, 11.

86 Vgl. ebd., 135–137.

(Vor-)Annahmen, die dem Islam und seinen Anhänger:innen für das Zusammenleben im deutschsprachigen Raum problematische Aspekte bzw. Tendenzen zuschreiben.

Der spezifischen Frage nach der Bedeutung muslimischer Religiosität für die Integration bei 16–25-jährigen Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen in Berlin widmet sich Halit Öztürk aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive. Dabei werden fast ausschließlich in Deutschland geborene und aufgewachsene junge Menschen, also keine Migrant:innen, mit dieser Aufmerksamkeit befragt.⁸⁷ Die jungen Menschen, die eine Schule bzw. Universität absolvieren, bereits im Berufsleben stehen oder Arbeit suchen, werden persönlich – teils über Moscheen oder bei Jugendfreizeiten, aber auch in Teehäusern, Geschäften, Bars, Discos – oder vermittelt über Dritte kontaktiert. Die Interviews werden an unterschiedlichen, von den Befragten gewünschten Orten geführt.⁸⁸

Deziiert ‚islamistischen Radikalisierungsprozessen‘ junger Menschen gilt eine Studie von Wolfgang Frindte u. a., die vom Bundesinnenministerium in Deutschland initiiert ist.⁸⁹ Die umfassende Studie beinhaltet eine qualitative Telefonbefragung für eine Mehrgenerationenuntersuchung von muslimischen Familien mit drei Generationen,⁹⁰ eine standardisierte und vergleichende Telefonbefragung von Muslim:innen und Nicht-Muslim:innen im Alter von 14 bis 32 Jahren, die in drei Altersgruppen ausdifferenziert werden,⁹¹ sowie Befragungen von Fokusgruppen. Diese Gruppengespräche finden mit ausschließlich männlichen Moscheebesuchern in Moscheen in Mittel- und Süddeutschland, mit Studierenden an einer Universität in Norddeutschland, mit Bewohner:innen einer Wohnsiedlung in einem türkischen Gemeindezentrum in Norddeutschland sowie mit Mitgliedern eines Sportvereins im Vereinsheim statt. Die Altersstruktur der Befragten unterscheidet sich, zum Teil werden auch ältere Menschen mit einbezogen.⁹² Über diese Befragungen hinaus werden Analysen von Internetforen und der zielgruppenorientierten Berichterstattung in verschiedenen deutsch-, arabisch- und türkischsprachigen TV-Sendern durchgeführt.⁹³

In gewisser Hinsicht als Reaktion auf Untersuchungen, die von ihrer Rahmung her islamische Religionszugehörigkeit Jugendlicher hinsichtlich problematischer gesellschaftlicher Ausprägungen befragen, ist es das Anliegen von Julia Franz in ihrer Studie, „biografisch relevante Orientierungen Jugendlicher jenseits von Deutungsmustern zu ‚muslimischen Jugendlichen‘ zu rekonstruieren“ und einen Zugang zu finden, der „hinter die Bezeichnung führt“⁹⁴. Dazu

87 Vgl. Öztürk 2007.

88 Vgl. ebd., 95–97.

89 Vgl. Frindte/Boehnke/Kreikenbom u. a. 2011.

90 Vgl. ebd., 44–105, v. a. 51–55.

91 Vgl. ebd., 106–432, v. a. 106, 122–147.

92 Vgl. ebd., 434–517, v. a. 471–481.

93 Vgl. ebd., 518–592.

94 Franz 2013, 155.

führt sie mit 15–20-jährigen jungen Menschen in Berlin, die in muslimischen Familien aufgewachsen sind, narrative Interviews. Zugang zu den Befragten wird über Social Media sowie mittels sozialpädagogischer Kontakte in Schulen möglich.⁹⁵ Die Interviews selbst werden in freien Räumen eines Jugendclubs, in einer Bibliothek oder in den Wohnungen der Befragten oder der Interviewerin durchgeführt.⁹⁶ Der Unterschied eines solchen Settings zu den in zwei Fällen von einer Autoritätsperson vermittelten und in einer schulischen Umgebung geführten Gespräche ist für die Studienautorin „deutlich zu spüren“⁹⁷.

Auf qualitativ angelegte europäische Vergleichsstudien zu religiöser Pluralität und wie diese von Jugendlichen aufgenommen wird, sei wiederum nur verwiesen.⁹⁸

2.2.3 Untersuchungen zu inhaltlichen Ausgestaltungen konkreter religiöser Themenbereiche

In einem möglichst säkularen Rahmen finden sich auch Untersuchungen, die juvenilen Vorstellungen, teils aber auch Einstellungen zu konkreten religionsspezifischen Themenbereichen und deren inhaltlichen Ausgestaltungen gewidmet sind.

Sowohl juvenilen Einstellungen zu Transzendenz, Schöpfung und Kosmologie als auch Vorstellungen zur Entstehung der Welt geht Christian Höger mittels Interviews bei den katholischen Religionsunterricht besuchenden Abiturient:innen nach. Für den konkreten Rahmen der geographisch in Unterfranken, Mittelfranken und Oberbayern angesiedelten Interviews lässt Höger die Jugendlichen den von ihnen dafür präferierten Ort frei wählen.⁹⁹

Zu ihrer Gottesvorstellung befragt Tobias Faix 14–18 Jahre alte Jugendliche mit unterschiedlichem bzw. ohne religiöses Bekenntnis in der Stadt St. Georgen, die unterschiedliche Schultypen besuchen oder bereits im Berufsleben stehen bzw. arbeitslos sind. Die Interviewpersonen werden über Schulen oder am Marktplatz angesprochen. Wo die Interviews durchgeführt werden, bleibt offen.¹⁰⁰

Interviews mit Gymnasiast:innen der 11. Schulstufe in Unterfranken mit unterschiedlicher christlicher Bekenntniszugehörigkeit bzw. ohne Bekenntnis führt Andreas Prokopf. Ein wesentliches Ziel ist es für ihn, Bedeutung und/oder

95 Vgl. ebd., 162–166.

96 Vgl. ebd., 168–169.

97 Ebd., 169.

98 Vgl. Knauth/Jozsa/Bertram-Troost u. a. 2008.

99 Vgl. Höger 2008, 96–108.

100 Vgl. Faix 2007, 158–160.

Verlust sowie individuelle Ausgestaltungen von christlich-religiösem Gedankengut in religiösen Vorstellungen von Jugendlichen zu erforschen.¹⁰¹ Die Gespräche finden im nicht näher beschriebenen schulischen Kontext, parallel zum nicht näher beschriebenen Unterricht statt.¹⁰²

3 Studien im Kontext des konfessionellen Religionsunterrichts

Ein Gutteil der Erhebungen von juvenilen Ein- und Vorstellungen in der Domäne Religion ist zum Dritten im Kontext konfessionellen Religionsunterrichts angesiedelt.

Nur vereinzelt geht es dabei um die Einstellungen der Schüler:innen zur eigenen Religion, wie in einer schriftlichen Befragung jüdischer Schüler:innen der Jahrgangsstufen 10–13 einer Jüdischen Oberschule in Berlin von Christine Müller,¹⁰³ oder um Einstellungen zu einer anderen Religion, wie zum Islam von Gymnasiast:innen der 10. Jahrgangsstufe, die den evangelischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen besuchen, in einer Studie von Lennart Jentsch.¹⁰⁴

Im Zentrum des Interesses stehen überwiegend Vorstellungen von Schüler:innen zu spezifischen Themenfeldern. Dabei kommen verschiedene, in erster Linie, aber nicht ausschließlich qualitative Methoden zum Einsatz. Es finden sich:

- Quantitative Fragebogenerhebungen, z. B. zur geschlechtlichen Ladung der Gottesbilder von Schüler:innen unterschiedlicher Bekenntnisse der 9. Jahrgangsstufe an verschiedenen Schultypen in Bayern in einer Studie von Ulrich Riegel.¹⁰⁵
- Fragebogenerhebungen inklusive offener Fragen, z. B. in einer Untersuchung von Mirjam Zimmermann zu „Deutungen des Todes Jesu“¹⁰⁶ von 10–19-jährigen Gymnasiast:innen in Baden-Württemberg, in der u. a. auch die Bedeutung des Todes Jesu für die Schüler:innen erfragt wird.¹⁰⁷
- Schriftliche Erhebungsmethoden, beispielsweise zum „Denken und Empfinden Jugendlicher“¹⁰⁸ angesichts des Todes Jesu bei Gymnasiast:innen

101 Vgl. Prokopf 2008, 61.

102 Vgl. ebd., v. a. 61–73.

103 Vgl. Müller 2007, v. a. 168–169, 192–194.

104 Vgl. Jentsch 2021, v. a. 236–260.

105 Vgl. Riegel 2004, 154–162.

106 Zimmermann 2010, 323.

107 Vgl. ebd., 323–331.

108 Albrecht 2007, 76.

der 11. und 12. Jahrgangsstufe in Oberfranken, durchgeführt von Michaela Albrecht¹⁰⁹; zu Gottesglaube, Gottesvorstellungen und Gottesbedeutungen angesichts der Theodizeefrage bei bayrischen Gymnasiast:innen der 10.-12. Jahrgangsstufe, verantwortet von Eva Maria Stögbauer¹¹⁰; zum „Wunderverständnis“¹¹¹ von Schüler:innen verschiedensten Alters und verschiedener Schularten in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, ausgearbeitet von Ulrich Riegel¹¹². Explizit der Frage nach Vorstellungen und Stellungsänderungen ist eine Studie von Karin Peter gewidmet, die in einer explorativ-qualitativen Erhebung bei 17–18-jährigen Gymnasiast:innen die Auswirkungen von alltagsweltlichen und theologischen Rahmungen durch je spezifische semantische Marker (alltagsweltlich: Familie, Freunde, Medien; theologisch: Jesus, Tod) in zwei offenen Fragestellungen exemplarisch zur Opferthematik analysiert.¹¹³

- Mündliche Befragungen, z. B. in einer Studie von Julia Gerth zu „Vorstellungen“¹¹⁴ zum Hl. Geist von Schüler:innen an Grundschulen bzw. Haupt- und Realschulen im Umfeld von Braunschweig, wobei die Einzelbefragung nicht im, sondern parallel zum Religionsunterricht in einem eigenen Raum durchgeführt wird.¹¹⁵
- Gruppendiskussionen, beispielsweise zu „Genese und Gestalt bestimmter christologischer Argumentationsmuster“¹¹⁶ von Schüler:innen an Grundschulen bzw. Realschüler:innen und Gymnasiast:innen im Umfeld von Heidelberg in einer Untersuchung von Gerhard Büttner.¹¹⁷
- Im Zuge kombinierter Verfahren untersucht Ibtissame Yasmine Maull die Entwicklung der Gottesbilder und -vorstellungen von Schüler:innen der sechsten bzw. zehnten Klasse Gymnasium im Landkreis Reutlingen mittels Zeichnungen und deren Erläuterungen.¹¹⁸ Tobias Ziegler macht anhand schriftlicher Ausführungen und Gruppendiskussionen die „positionellen Zugangsweise[n]“¹¹⁹ sowie elementare Strukturen, Erfahrungen, Wahrheiten und Zugänge von 16–17-jährigen Gymnasiast:innen in Baden-Württemberg zur Christologie aus.¹²⁰ Mittels Interviews, schriftlichen Fragebögen und der ‚Lege-Struktur-Technik‘ erheben Helmut Hanisch und Siegfried Hoppe-Graff die Vorstellungen und die

109 Vgl. ebd., v. a. 75–88.

110 Vgl. Stögbauer 2011, v. a. 13–16, 134–145.

111 Riegel 2021, 80.

112 Vgl. ebd., v. a. 79–95.

113 Siehe dazu in einer kurzen Zusammenfassung: Peter 2021, 176–181.

114 Gerth 2011, 18.

115 Vgl. ebd., v. a. 17–19, 81–88, 171–187.

116 Büttner 2002, 93.

117 Vgl. ebd., v. a. 91–96, 115–119.

118 Vgl. Maull 2017, 79–88.

119 Ziegler 2006, 209.

120 Vgl. ebd., v. a. 171–187, 196–204, 208–396.

persönliche Bedeutung der Christologie von Schüler:innen der 6. Jahrgangsstufe einer sächsischen Großstadt.¹²¹ Das Malen eines Bildes und das Verfassen eines Textes in kleinen Gruppen sowie Interviews bzw. Fragebögen bilden die methodische Grundlage in der longitudinalen Untersuchung von Christian Höger, um Einstellungen von Schüler:innen zum Ursprung der Welt und zum Ursprung der Menschheit zu erheben.¹²²

Diese methodisch unterschiedlich angelegten Befragungen finden jeweils in einer Unterrichtsstunde im (bzw. angebahnt in diesem und parallel dazu) konfessionell jüdischen (zur Einstellung zur Religion bei Müller¹²³), evangelischen (zur Gottesvorstellung bei Maull¹²⁴, zu Jesus [Christus] bei Ziegler¹²⁵, zum Islam bei Jentsch¹²⁶) oder katholischen Religionsunterricht (zur Theodizee-Frage bei Stögbauer¹²⁷, zur Entstehung der Welt bei Höger¹²⁸, zum Wunderverständnis bei Riegel¹²⁹, zur Opferthematik bei Peter¹³⁰) statt.

Zu einem Gutteil werden innerhalb dieser Untersuchungen Einfluss und Auswirkungen spezifischerer Rahmungen auf Seiten der Befragten verfolgt.

Dies zeigt sich in der Aufmerksamkeit für altersspezifische Rahmungen und Entwicklungen. In der Untersuchung von Gerth zum Hl. Geist sind die unterschiedlichen Vorstellungen von Kindern der 4. und Jugendlichen der 8. Schulstufe von Interesse.¹³¹ Büttner untersucht die Christologievorstellungen von Schüler:innen der Schulstufen 1 bis 9.¹³² Maull und Höger haben in ihren Langzeitstudien zur Vorstellung von Gott bzw. Einstellungen zu Schöpfung, Urknall und Evolution überhaupt diachrone Stabilitäten und Veränderungen von Jugendlichen von der 5. zur 10. bzw. 11. Jahrgangsstufe im Blick.¹³³

Ob der Besuch des Religions- bzw. Ethikunterrichts bei den Schüler:innen zu spezifischen Rahmungen und damit einhergehenden inhaltlichen Ausgestaltungen führt, untersuchen Hanisch/Hoppe-Graff in ihrer Studie zu Jesus (Christus).¹³⁴ Albrecht differenziert in ihrer Studie zur Deutung des Todes Jesu unter den „sozialstatistischen Daten“¹³⁵ evangelische, katholische und konfessionslose Schüler:innen. Darüber hinaus nimmt sie noch spezifischere Kategorisierungen

121 Vgl. Hanisch/Hoppe-Graff 2002, v. a. 7–8, 14–27.

122 Vgl. Höger 2020, v. a. 21–22, 121–133, 135–140.

123 Vgl. Müller 2007.

124 Vgl. Maull 2017.

125 Vgl. Ziegler 2006.

126 Vgl. Jentsch 2021.

127 Vgl. Stögbauer 2011.

128 Vgl. Höger 2020.

129 Vgl. Riegel 2021.

130 Vgl. Peter 2021.

131 Vgl. Gerth 2011, 179–181.

132 Vgl. Büttner 2002, 117–119.

133 Vgl. Maull 2017, 79–81, 87; Höger 2020, 122–125.

134 Vgl. Hanisch/Hoppe-Graff 2002, 7–8, 22–23.

135 Albrecht 2007, 101–102.

nach Geschlecht, der Gottesvorstellung, der Frömmigkeitspraxis und der Traditions- und Kirchenorientierung vor.¹³⁶ In der Studie von Riegel zum Wunderverständnis werden als möglicherweise prägende Rahmungen Geschlecht, religiöse Selbsteinschätzung, Alter bzw. Schultypenzugehörigkeit und kognitive Leistungsfähigkeit unterschieden.¹³⁷

In der Untersuchung von Peter ist innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts dezidiert die Frage nach der Auswirkung mittels semantischer Marker unterschiedlich evozierter Rahmen auf juvenile Vorstellungen zur exemplarischen Opferthematik zentral.¹³⁸

Die eigene Rolle als Forschende:r wird gerade in diesen qualitativen Untersuchungen im konfessionellen Religionsunterricht immer wieder reflektiert. Stögbauer berichtet von Offenheit und Interesse, die ihr als Person, die von außen kommt, und ihrem Vorhaben von den Schüler:innen entgegengebracht werden.¹³⁹ Besonders intensiv bedenkt Höger seine eigene, sich vom Lehrenden zum externen Forschenden verändernde Rolle im Forschungsprozess und die damit einhergehenden sich verändernden Rahmenbedingungen der Erhebung. Die erste Erhebung findet im Rahmen eines Unterrichtsprojekts statt, die Erhebungen zu den späteren Messzeitpunkten 2 bis 4 mit freiwilliger Teilnahme sind zwar parallel zum Religionsunterricht, aber außerhalb desselben angesiedelt.¹⁴⁰

4 Rahmungen und deren Prägungen in der religiösen Einstellungs- und Vorstellungsforschung

Resümierend werden mit der Aufmerksamkeit für Rahmungen gewisse auffällige Tendenzen im Feld der religiösen Einstellungs- und Vorstellungsforschung deutlich.

Zum Ersten gibt es über diesen *kleinen Einblick* hinaus noch jede Menge Potenzial für vertiefende und weiterführende Untersuchungen. Die Frage der Auswertung ist in exemplarischer Weise nur bei ausgewählten Untersuchungen genauer nachverfolgt worden. Auch die Frage nach Folgerungen und möglichen Konsequenzen in den einzelnen Studien wäre jedenfalls noch lohnend.

Insgesamt ist eindrucklich, wie *spezifisch die je konkrete Rahmung einer Studie* aufgrund der jeweiligen Interessenslage ausfällt, die sowohl die Untersuchungsanlage prägt als auch die Auswertung leitet. Eine unmittelbare Vergleichbarkeit der Studien ist damit nur in eingeschränktem Maß in direkter Weise möglich.

136 Vgl. ebd., 80–81, 101–102.

137 Vgl. Riegel 2021, 125–139.

138 Vgl. Peter 2021, 178–179.

139 Vgl. Stögbauer 2011, 143–144.

140 Vgl. Höger 2020, 121–122.

Die vielfältigen, je spezifisch gerahmten Untersuchungen ermöglichen insgesamt aber ein recht anschauliches Gesamtbild von Ein- und Vorstellungen Jugendlicher in der Domäne Religion.

Innerhalb der grundlegenden Rahmungen der Studien werden einige *Schwerpunkte* deutlich. So sind geographisch in Deutschland recht viele Befragungen im Süden verortet. Bei Erhebungen innerhalb des schulischen Kontexts zeigt sich eine Tendenz zu Gymnasien und dabei nochmals eine Tendenz zu den höchsten Jahrgangsstufen.

Hinsichtlich der *durch die Methodenwahl gesetzten Rahmungen* zeigt sich, dass in der Erhebung von Einstellungen tendenziell auf quantitative, in der Erhebung von Vorstellungen mehrheitlich auf qualitative Verfahren zurückgegriffen wird. Wobei insgesamt vermehrt Studien eine triangulatorische Herangehensweise wählen bzw. in besonderer Weise quantitative Untersuchungen durch qualitative vertieft werden.

Die *Ordnung des Feldes aufgrund der ‚religiösen Prägung‘ des gewählten Erhebungssettings* bringt einige Auffälligkeiten zutage, ist allerdings nicht immer eindeutig möglich. Dies wird in besonderer Weise deutlich, wenn die Rahmenbedingungen der Befragungen nicht eindeutig zuordenbar sind – wenn z. B. Erhebungen im konfessionellen Religionsunterricht angebahnt werden und dann zwar nicht im, aber parallel zum Religionsunterricht stattfinden – oder wenn sich Settings bei Längsschnitt-Studien ändern.

Studien, die sehr klar durch den Kontext von Religionsgemeinschaften gerahmt sind, sind wesentlich an den religiösen Einstellungen Jugendlicher – und dabei naheliegenderweise in besonderer Weise am Verhältnis zur jeweiligen Religionsgemeinschaft und der Positionierung zu entsprechenden Angeboten – interessiert. Teils werden Kontrollgruppen mit einbezogen, um die Spezifika von Deutungsrahmen der Mitglieder besser fassen zu können. Vorstellungen bzw. Vorstellungsveränderungen kommen in erster Linie im Zusammenhang mit Bildungsangeboten und deren Wirkungen in den Blick. Entsprechende Rahmungen sind in einem Gutteil der Erhebungen auch durch die räumliche Verortung der Befragung gegeben, dies ist aber nicht immer explizit angegeben oder reflektiert.

Bei Studien, die sich religiösen Einstellungen und – in geringerem Ausmaß auch Vorstellungen – von Jugendlichen in einem religiös möglichst neutralen Setting widmen, werden in besonderer Weise die religiösen Vorverständnisse der Forschenden deutlich, die den Rahmen für die Konzeption der Erhebung und die Auswertung bilden. Dies zeigt sich in der Diskrepanz der Bearbeitung von Religion zwischen allgemeinen Jugendstudien und den von Religionspädagog:innen verantworteten Untersuchungen. Besonders sichtbar wird es auch in den prägenden Vorannahmen der Untersuchungen von muslimischen Jugendlichen, die auf für das Zusammenleben problematische Tendenzen – von Nicht-Integration und Radikalisierung – fokussieren.

Generell werden in den Untersuchungen, die in besonderer Weise die religiöse Dimension ins Zentrum rücken, häufig Bezüge der religiösen Einstellung zu anderen Einstellungen erforscht: Lebenseinstellungen, Werte, Identität, psychische Gesundheit, Integration. Es geht immer wieder um Relationsbestimmungen unterschiedlich gerahmter Einstellungen der Befragten.

Als entscheidender, durchaus ‚religiös neutraler‘ Befragungsort wird oft der schulische Kontext gewählt – wohl aus pragmatischen Gründen.

Mit den im *Kontext konfessionellen Religionsunterrichts angesiedelten Studien* werden in erster Linie juvenile Vorstellungen zu konkret eingegrenzten religiösen Themen erforscht. Inhaltlich ist bei Untersuchungen von christlichen Religionspädagog:innen eine gewisse Schwerpunktsetzung bei Gott und christologischen Themenstellungen zu beobachten, aber auch eine gewisse Breite darüber hinaus.

Auffallend bei diesen empirischen Studien ist, dass häufig die Bedeutung spezifischer gemeinsamer Rahmungen innerhalb der untersuchten Gruppe ausgelotet werden: Alter bzw. altersspezifische Entwicklungen, Auswirkungen der Teilnahme am Religions- oder Ethikunterricht, aber auch Geschlecht, religiöse Selbsteinschätzung, Frömmigkeitspraxis und Traditions- bzw. Kirchenorientierung sowie kognitive Leistungsfähigkeit.

Eine Ordnung des Forschungsfeldes aufgrund der unterschiedlich ‚religiös geprägten Settings‘ legt auch nahe, die jeweiligen Befragungsorte und deren *Charakteristika* ein wenig zu reflektieren.

Spezifika des unmittelbaren Umfelds einer Religionsgemeinschaft sind vor allem die Verortung in der Freizeit, umfassende inhaltliche Freiräume ohne unmittelbaren Leistungsdruck und unmittelbare Leistungsbewertung.¹⁴¹ Wenn dies von Einzelnen so erlebt wird, kann sich dies auch in Befragungen entsprechend niederschlagen; bei anderen wird wohl trotzdem eher eine ‚Prüfungssituation‘ getriggert.

Im *Kontext Schule* hingegen können die im und durch den Unterricht eintrainierten Verhaltensweisen mit Georg Breidenstein als „Schülerjob“¹⁴² bezeichnet werden. Charakteristisch dafür ist ein „instrumentell-strategischer Umgang mit der Schule“¹⁴³. Die vorgegebenen Aufgaben werden von den Schüler:innen routiniert und pragmatisch erfüllt. Damit geht eine „Produktionsorientierung“¹⁴⁴ einher, die die inhaltliche Dimension oft in den Hintergrund treten lässt. Diese Schülerjob-Mentalität schlägt sich natürlich auch bei Erhebungen im Schulkontext nieder, gerade bei schriftlichen Erhebungen, und ist mitzuberücksichtigen.

141 Vgl. Kunze-Beiküfner 2008, 193.

142 Breidenstein 2006, 11.

143 Ebd., 87.

144 Ebd., 221.

Über diese prägende allgemein schulische Verortung hinaus weist der *Kontext von konfessionellem Religionsunterricht* nochmals Besonderheiten auf. Religionsunterricht als Rahmen kann von vornherein dazu beitragen, dass Befragte die in alltagsweltlichen Zusammenhängen oft wenig präsente transzendente Dimension mit einbringen – im Sinn eines Religionsstunden-Ichs. Der Religionsunterricht als Rahmen kann dazu beitragen, schneller und leichter religiöse Vorstellungen anklingen zu lassen, als dies in anderen Rahmungen der Fall wäre.

In den Studien selbst werden die *ganz konkreten, z. B. örtlichen Rahmungen der Befragungen* nur teils explizit mitreflektiert. Eine deutlichere Berücksichtigung derselben bei empirischen Auswertungen kann als Desiderat ausgemacht werden. Auch die Frage des Ausmaßes der Beeinflussung durch eine solche Rahmung drängt sich in neuer Weise auf.

Im *Vergleich zum Feld der Vorstellungsforschung in anderen fachdidaktischen Disziplinen* fällt auf, dass die Untersuchungen in der Domäne Religion, wohl einhergehend mit den diverseren Rahmungen, aber auch wenn sie dezidiert im schulischen Kontext und im Religionsunterricht verortet sind, nicht in erster Linie in die Lehr-Lernforschung eingebettet sind. Das damit verfolgte Anliegen ist breiter und offener angelegt, dadurch aber auch weniger klar konturiert. Das erste Interesse dieser empirischen Forschungen erweist sich darin, Jugendliche und deren Deutungsweisen von ‚Gott und Welt‘ besser verstehen zu können.

Literatur

- Albrecht, Michaela: Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher (Arbeiten zur Religionspädagogik 33). Göttingen: V&R unipress 2007.
- Aygün, Adem: Religiöse Sozialisation und Entwicklung bei islamischen Jugendlichen in Deutschland und in der Türkei. Empirische Analysen und religionspädagogische Herausforderungen (Religious Diversity and Education in Europe 23). Münster u. a.: Waxmann 2013.
- Bedford-Strohm, Heinrich / Jung, Volker (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2015.
- Behr, Harry Harun / Kulaçatan, Meltem: DİTİB Jugendstudie 2021. Lebensweltliche Einstellungen junger Muslim:innen in Deutschland. Weinheim u. a.: Beltz Juventa 2022.
- Bohner, Annette: Quantitative Untersuchung. In: Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golde / Bohner, Annette u. a.: Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Münster u. a.: Waxmann 2018a, 60–64.
- Bohner, Annette: Qualitative Untersuchung. In: Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golde / Bohner, Annette u. a.: Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Münster u. a.: Waxmann 2018b, 183–186.
- Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

- Büttner, Gerhard: „Jesus hilft!“. Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern. Stuttgart: Calwer 2002.
- Calmbach, Marc / Flaig, Bodo / Edwards, James u. a.: Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie. Lebenswelten von Jugendlichen von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: BPB 2020.
- EKD (Hg.): Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. EKD 2014.
- Faix, Tobias: Gottesvorstellungen bei Jugendlichen. Eine qualitative Erhebung aus Sicht der empirischen Missionswissenschaft (Empirische Theologie 16). Berlin u. a.: Lit 2007.
- Faix, Tobias / Künkler, Tobias: Generation Lobpreis und die Zukunft der Kirche. Das Buch zur empirica Jugendstudie 2018. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2018.
- Faix, Tobias / Künkler, Tobias / Sandmann, Tim u. a.: Empirica Jugendstudie 2018. Forschungsbericht. In: https://www.cvjm-hochschule.de/fileadmin/2_Dokumente/5_FORSCHUNG/empirica/2018_Jugendstudie-Forschungsbericht.pdf [30.10.2022].
- Feige, Andreas / Gennerich, Carsten: Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Münster u. a.: Waxmann 2008.
- Feige, Andreas: Die „Religiosität“ von Jugendlichen: *Was eigentlich ist die Frage?* Eine wissenssoziologische Analyse prototypischer empirischer Arbeiten und eine Skizze für ein theoretisch fundiertes Konzept empirischer Forschung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11/1 (2012), 95–127.
- Franz, Julia: Muslimische Jugendliche? Eine empirisch-rekonstruktive Studie zu kollektiver Zugehörigkeit. Opladen u. a.: Budrich 2013.
- Frindte, Wolfgang / Boehnke, Klaus / Kreikenbom, Henry u. a.: Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Inneres 2011. https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe_2015/Islam/Lebenswelten_junger_Muslime.pdf [11.03.2023].
- Gennerich, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen. Stuttgart: Kohlhammer 2010.
- Gerth, Julia: Der Heilige Geist – Das ist mehr so ein Engel, der hilft Gott. Der Heilige Geist im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe 1. Göttingen: V&R unipress 2011.
- Goffman, Erving: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1980.
- Güngör, Kenan / Zandonella, Martina / Hoser, Bernhard u. a.: ÖIF-Forschungsbericht. Junge Menschen mit muslimischer Prägung in Wien. Zugehörigkeiten, Einstellungen und Abwertungen. Wien: Österreichischer Integrationsfonds – Fonds zur Integration von Flüchtlingen und MigrantInnen 2019.
- Hanisch, Helmut / Hoppe-Graff, Siegfried: „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht. Stuttgart: Calwer 2002.
- Hermelink, Jan / Weyel, Birgit: Vernetzte Vielfalt. Eine Einführung in den theoretischen Ansatz, die methodischen Grundentscheidungen und zentrale Ergebnisse der V. KMU. In: Bedford-Strohm, Heinrich / Jung, Volker (Hg.): Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2015, 16–32.
- Hermisson, Sabine: Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik. In: Theo-Web 19/1 (2020), 126–144.

- Höger, Christian: Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse. Berlin u. a.: Lit 2008.
- Höger, Christian: Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel. Ein qualitativ-empirischer Längsschnitt mit dem Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe (Empirische Theologie 34). Berlin u. a.: Lit 2020.
- Husmann, Bärbel: Das Eigene finden. Eine qualitative Studie zur Religiosität Jugendlicher (Arbeiten zur Religionspädagogik 36). Göttingen: V&R unipress 2008.
- Ilg, Wolfgang / Schweitzer, Friedrich / Elsenbast, Volker: Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 36). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2009.
- Janovsky, Nikolaus / Hoffmann, Mirjam / Amor, Christoph u. a.: Glaube und Religiosität. In: Janovsky, Nikolaus / Resinger, Paul (Hg.): Lebenswelten 2021. Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino. Innsbruck/Wien: Studienverlag 2022, 101–118.
- Jentsch, Lennart: Einstellungen zum Islam im evangelischen Religionsunterricht. Eine empirische Studie unter nicht-muslimischen Schülerinnen und Schülern in Nordrhein-Westfalen (Kölner Studien zur Religionspädagogik 4). Berlin: LIT 2021.
- Käppler, Christoph / Morgenthaler, Christoph: Das Forschungsprojekt – Konzeption, Interessen und Methoden. In: dies. (Hg.): Werteorientierung, Religiosität, Identität und psychische Gesundheit Jugendlicher (Praktische Theologie heute 126). Stuttgart: Kohlhammer 2013, 11–26.
- Knauth, Thorsten / Jozsa, Dan-Paul / Bertram-Troost, Gerdien u. a. (Hg.): Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe (Religious Diversity and Education in Europe 5). Münster u. a.: Waxmann 2008.
- Kögler, Ilse / Dammayer, Maria: Jugend und Religion in Österreich. In: Interdisciplinary Journal for Religion and Transformation in Contemporary Society 1/1 (2015), 152–176.
- Krüger, Thomas: Vorwort. In: Calmbach, Marc / Flaig, Bodo / Edwards, James u. a.: Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie. Lebenswelten von Jugendlichen von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: BPB 2020, 11–13.
- Kunze-Beiküfner, Angela: „Da ist jeder gleich viel wert!“ – Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Matthäus 20,1–16) interpretiert von Kindern und Jugendlichen im Kontext gemeindepädagogischer Arbeit. In: Bucher, Anton A. / Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra u. a. (Hg.): „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen ...?“. Zugänge zur Christologie von Kindern (JaBuKi 7). Stuttgart: Calwer 2008, 193–215.
- Marohn, Annette: „Choice²learn“ – eine Konzeption zur Exploration und Veränderung von Lernervorstellungen im Naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 14 (2008), 57–83.
- Maull, Ibtissame Yasmine: Gottesbilder und Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter. Eine qualitativ-empirische Längsschnittuntersuchung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017.
- Meusburger, Katharina / Jöstl, Gregor / Kohler-Spiegel, Helga u. a.: Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen. In: Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hg.): Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich. Innsbruck/Wien: Studienverlag 2021.
- Müller, Christine: Zur Bedeutung von Religion für jüdische Jugendliche in Deutschland. Münster: Waxmann u. a. 2007.
- Öztürk, Halit: Wege zur Integration. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Bielefeld: transcript 2007.

- Peter, Karin: Transformationsmuster juvenilen Theologisierens. Potential des conceptual change-Ansatzes für die Religionsdidaktik – exemplarisch im Kontext der Opferthematik. In: Theo-Web 20/2 (2021), 176–181.
- Prokopf, Andreas: Religiosität Jugendlicher. Eine qualitativ-empirische Untersuchung auf den Spuren korrelativer Konzeptionen (Praktische Theologie heute 98). Berlin: Lit 2008.
- Riegel, Ulrich: Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten (Empirische Theologie 13). Münster: Lit 2004.
- Riegel, Ulrich: Die Befunde im Kontext der empirischen Religionspädagogik. In: Wissner, Golde / Nowack, Rebecca / Schweitzer, Friedrich u. a. (Hg.): Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen. Münster u. a.: Waxmann 2020, 154–161.
- Riegel, Ulrich: Das Wunderverständnis von Kindern und Jugendlichen. Theoretische Klärungen – empirische Befunde – didaktische Konsequenzen. Stuttgart: Kohlhammer 2021.
- Roose, Hanna: Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts (Religionspädagogik innovativ 49). Stuttgart: Kohlhammer 2022.
- Rothgangel, Martin: Religiosität und Kirchenbindung Jugendlicher heute. Ein Überblick über aktuelle empirische Studien. In: Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur 45/3 (2010), 137–142.
- Schecker, Horst / Duit, Reinders: Schülervorstellungen und Physiklernen. In: Schecker, Horst / Wilhelm, Thomas / Hopf, Martin u. a. (Hg.): Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis. Berlin: Springer 2018, 1–21.
- Schröder, Bernd / Hermelink, Jan / Leonhard, Silke (Hg.): Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD (Religionspädagogik innovativ 13). Stuttgart: Kohlhammer 2017.
- Schweitzer, Friedrich / Hardecker, Georg / Maaß, Christoph H. u. a.: Jugendliche nach der Konfirmation. Glaube, Kirche und eigenes Engagement – eine Längsschnittstudie (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 8). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2016.
- Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golde / Boschki, Reinhold u. a.: Einführung – Zusammenfassung – Zentrale Ergebnisse. In: Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golde / Böhner, Annette u. a.: Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Münster u. a.: Waxmann 2018, 10–39.
- Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golde / Böhner, Annette u. a.: Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Münster u. a.: Waxmann 2018.
- Schweitzer, Friedrich / Boschki, Reinhold / Gronover, Matthias u. a.: (Religions-)Pädagogische Einordnung – didaktische Perspektiven. In: Wissner, Golde / Nowack, Rebecca / Schweitzer, Friedrich u. a. (Hg.): Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen. Münster u. a.: Waxmann 2020, 11–39.
- Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim/Basel: Beltz 2019.
- Stögbauer, Eva Maria: Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011.
- Streib, Heinz / Gennerich, Carsten: Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher. Weinheim u. a.: Juventa 2011.
- Thonak, Sylvia: Religion in der Jugendforschung. Eine kritische Analyse der Shell Jugendstudien in religionspädagogischer Absicht (Junge Lebenswelt. Sozialisation jenseits der Schule 2). Münster u. a.: Lit 2003.
- Thonak, Sylvia: Religion als Thema der Shell Studien. Kritische methodologische Einsprüche. In: Evangelische Theologie 65/3 (2005), 165–178.

- Tressat, Michael: Muslimische Adoleszenz? Zur Bedeutung muslimischer Religiosität bei jungen Migranten. Biografieanalytische Fallstudien. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2011.
- Valk, Pille / Bertram-Troost, Gerdien / Friederici, Markus u. a. (Hg.): Teenager's Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study (Religious Diversity and Education in Europe 7). Münster: Waxmann 2009.
- Vieregge, Dörthe: Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie. Münster u. a.: Waxmann 2013.
- Wensierski, Hans-Jürgen von / Lübcke, Claudia: „Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause“. Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland. Opladen u. a.: Budrich 2012.
- Wissner, Golde / Nowack, Rebecca / Schweitzer, Friedrich u. a. (Hg.): Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen. Münster u. a.: Waxmann 2020.
- Ziebertz, Hans-Georg / Kay, William K. (Hg.): Youth in Europe I. An International Empirical Study about Life Perspectives (International Practical Theology 2). Münster: Lit 2005.
- Ziebertz, Hans-Georg / Kay, William K. (Hg.): Youth in Europe II. An International Empirical Study about Religiosity (International Practical Theology 4). Berlin/Münster: Lit 2006.
- Ziebertz, Hans-Georg / Kay, William K. (Hg.): Youth in Europe III. An International Empirical Study about the Impact of Religion on Life Orientation (International Practical Theology 10). Berlin/Münster: Lit 2009.
- Ziebertz, Hans-Georg / Riegel, Ulrich / Heil, Stefan: Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher. Gütersloh u. a.: Gütersloher Verlagshaus/Herder 2008.
- Ziegler, Tobias: Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2006.
- Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2010.

Vorstellungen empirisch rekonstruieren und messen

Chancen und Grenzen unterschiedlicher Methoden und Designs

Ulrich Riegel

Religionsdidaktische Forschung zu Vorstellungen kann auf vorliegende bildungswissenschaftliche Forschung zurückgreifen. Dort trifft sie auf eine breite Expertise, sowohl hinsichtlich der Konzepte, anhand derer auf Vorstellungen zugegriffen werden kann, als auch der Methoden und Designs, anhand derer solche Vorstellungen rekonstruiert oder gemessen werden können. Ziel dieses Beitrags ist es, diese Forschung knapp zu skizzieren und zu diskutieren, wie eine religionspädagogische Forschung daran anschließen kann.¹ Dazu werden zuerst die Konzepte bilanziert, anhand derer in den Bildungswissenschaften Vorstellungen erfasst werden (1). Es folgt ein exemplarischer Einblick in drei Studien (2), um die Möglichkeiten und Herausforderungen unterschiedlicher empirischer Zugänge zum Feld herauszuarbeiten (3). Anschließend werden verschiedene empirische Designs in ihren Erkenntnismöglichkeiten bzgl. einer Vorstellungsforschung diskutiert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit, in dem die bildungswissenschaftliche Expertise in die religionsdidaktische Forschungslandschaft eingebettet wird (4).

1 Zum Konzept *Vorstellung*

In den Bildungswissenschaften hat die Erforschung von Vorstellungen eine lange Tradition, und zwar sowohl hinsichtlich der Vorstellungen von Lehrpersonen als auch derjenigen von Schüler:innen. Dabei wurden von Beginn an unterschiedliche Konzepte herangezogen, um Vorstellungen zu erfassen.² Diese konzeptuelle Vielfalt ist auch heute noch anzutreffen.³ Vorstellungen werden

1 Für einen Überblick über die Vorstellungsforschung in der Religionsdidaktik vgl. Ritzer in diesem Band.

2 Vgl. Pajares 1992.

3 Vgl. Fives/Buehl 2012.

erfasst als *beliefs*, *attitudes*, *perceptions*, *constructs* oder *concepts*.⁴ Die inhaltliche Füllung unterscheidet sich dabei unter Umständen erheblich. Folgt man dem APA Dictionary of Psychology, stehen *beliefs* für die „acceptance of the truth, reality, or validity of something (e. g., a phenomenon, a person’s veracity), particularly in the absence of substantiation”⁵. Überzeugungen, so die deutsche Übersetzung von *beliefs*, zeichnen sich demnach durch einen propositionalen Gehalt aus, dem eine hohes Maß an Glaubwürdigkeit zugeschrieben wird. Eine *attitude* bzw. Einstellung ist dagegen im APA Wörterbuch definiert als „relatively enduring and general evaluation of an object, person, group, issue, or concept on a dimension ranging from negative to positive. Attitudes provide summary evaluations of target objects and are often assumed to be derived from specific beliefs, emotions, and past behaviors associated with those objects.”⁶ Demnach beziehen sich auch Einstellungen auf einen propositionalen Gehalt, dem ein Werturteil zugeschrieben wird. *Concept* bezeichnet wiederum „an idea that represents a class of objects or events or their properties, such as *cats*, *walking*, *honesty*, *blue*, or *fast* [...] see also abstract idea”.⁷ Begriffe sind damit ausschließlich durch ihren propositionalen Gehalt charakterisiert, wobei die Binnenstruktur dieses Gehalts von Bedeutung sein kann. *Construct* wird entweder als „a complex idea or concept formed from a synthesis of simpler ideas” verstanden, oder in der Sozialpsychologie als „an element of knowledge (a cognitive construct)”.⁸ In beiden Fällen wird ein Konzept somit als stark analog zu Begriffen (*concept*) verwendet, wobei Konzepte öfter komplexere kognitive Gebilde als Begriffe darstellen. Für *perception* findet sich schließlich nur eine prozessbezogene Definition im APA Wörterbuch: „The process or result of becoming aware of objects, relationships, and events by means of the senses, which includes such activities as recognizing, observing, and discriminating. These activities enable organisms to organize and interpret the stimuli received into meaningful knowledge and to act in a coordinated manner.”⁹ Leitet man aus dieser Definition ab, was eine Wahrnehmung als Produkt dieses Prozesses sein könnte, steht auch dieser Begriff für einen propositionalen Gehalt inklusive seiner Binnenstruktur.

Nimmt man diese Begriffsbestimmungen zusammen in den Blick, ist allen fünf Konzepten gemeinsam, dass sie sich auf einen konkreten Inhalt beziehen. Einer Vorstellung, unabhängig davon, ob als Überzeugung, Einstellung, Konzept, Begriff oder Wahrnehmung erfasst, eignet damit immer ein propositionaler Gehalt (vgl. Abb. 1). Bei *Überzeugung* oder *Einstellung* kommt noch eine affektive Ladung hinzu, die sich im Fall der Überzeugung an der mit dem Inhalt assoziierten

4 Zu den disziplinären Hintergründen dieser Konzepte vgl. Hermisson in diesem Band.

5 Harris/Graham/Urban u. a.: <https://dictionary.apa.org/belief>.

6 Harris/Graham/Urban u. a.: <https://dictionary.apa.org/attitude>.

7 Harris/Graham/Urban u. a.: <https://dictionary.apa.org/concept>.

8 Harris/Graham/Urban u. a.: <https://dictionary.apa.org/construct>.

9 Harris/Graham/Urban u. a.: <https://dictionary.apa.org/perception>.

Glaubwürdigkeit bemisst und im Fall der Einstellung am individuellen Werturteil, das mit dem Inhalt verbunden ist. Ein möglicher Handlungsimpuls, wie in manchen Projekten Vorstellungen unterstellt wird, findet sich in den APA-Definitionen nicht. Interessiert man sich in einem Projekt ausschließlich für den Inhalt einer Vorstellung, liegt es nahe, mit den Konzepten *Wahrnehmung*, *Begriff* oder *Konzept* zu arbeiten. Andernfalls eignen sich die Konzepte *Überzeugung* oder *Einstellung* besser.

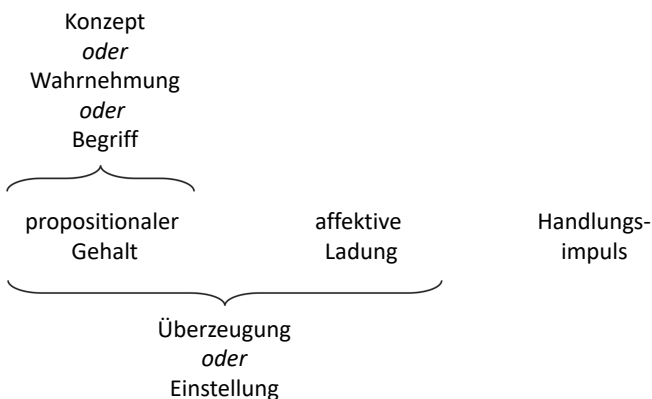


Abb. 1: Heuristisches Schema zur Struktur des Vorstellungsbegriffs

Unabhängig von der Wahl des konkreten Konzepts zeichnen sich Vorstellungen, sofern sie in bildungswissenschaftlichen Projekten erhoben werden, durch folgende Eigenschaften aus, denen teils Spielräume in der Konkretisierung inhärent sind: „(a) implicit and explicit nature, (b) stability over time, (c) situated or generalized nature [...], (d) relation to knowledge, and (e) existence as individual propositions or larger systems.“¹⁰ Entscheidender für die Frage der empirischen Rekonstruktion bzw. Messbarkeit von Vorstellungen erweist sich ihr ontologischer Charakter, denn bei Vorstellungen handelt es sich um Phänomene des Geistes. In empirischer Diktion spricht man von einer latenten Variable, die man nur anhand direkt beobachtbarer Indikatoren rekonstruieren oder messbarer Merkmale bestimmen kann. Der empirische Zugriff auf Vorstellungen erfolgt damit immer vermittelt und es gilt klar herauszuarbeiten, inwiefern dieses Dritte einen sachgemäßen Indikator bzw. ein sachgemäßes Maß für den Untersuchungsgegenstand darstellt. Darüber hinaus bleibt der empirische Zugriff auf Vorstellungen – zumindest unter der Prämisse der obigen Begriffsbestimmung – auf die Selbstauskunft der Befragten beschränkt. Insofern Vorstellungen kein notwendiger Handlungsimpuls zu eigen ist, lassen sie sich nicht über eine Testperformance oder als Reaktion auf Vignetten erheben.

10 Fives/Buehl 2012, 473. Weitere Details vgl. Hermisson in diesem Band.

2 Exemplarische Studien zu Vorstellungen von Lehrpersonen und Schüler:innen

Um die praktischen Konsequenzen der soeben erfolgten konzeptuellen Bestimmung des Begriffs *Vorstellung* auszuloten, werden im Folgenden drei bildungswissenschaftliche Studien diskutiert. Die erste rekonstruiert Vorstellungen von Lehrpersonen zum Wirtschaftsunterricht anhand der qualitativen Inhaltsanalyse,¹¹ die zweite misst allgemeine Vorstellungen von Lehrer:innen anhand vorliegender quantitativer Daten¹² und die dritte rekonstruiert die Veränderung der Vorstellungen von Grundschulkindern zur Evolution im Rahmen eines qualitativen *mixed-methods*-Ansatzes¹³.

2.1 Vera Kirchner: Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen

Vera Kirchner führt in ihrer Dissertation zu Vorstellungen vom Wirtschaftsunterricht problemzentrierte Interviews mit 15 Lehrpersonen, die dieses Fach erteilen, und wertet ihre Daten mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring aus.¹⁴ Mit diesem Ansatz gelingt es ihr, die Eigenschaften zu rekonstruieren, die dieses Fach in den Augen der Befragten auszeichnen, das Verständnis von Lernen und Lehren in diesem Fach zu beschreiben und die Vorstellungen von den elementaren Inhalten dieses Faches herauszuarbeiten. Insgesamt leistet Vera Kirchner in dieser Arbeit wertvolle Grundlagenforschung zum Verständnis dessen, was den Wirtschaftsunterricht in den Vorstellungen der Lehrer:innen, die ihn erteilen, ausmacht. Sie konzentriert sich dabei auf den propositionalen Gehalt dieser Vorstellungen, auch wenn ihr Begriff ihres Untersuchungsgegenstandes umfassender ausfällt.¹⁵

Kirchners Arbeit eignet sich hervorragend, um den qualitativen Zugriff auf Vorstellungen zu diskutieren. Mit dem problemzentrierten Interview (PZI) wählt sie ein bewährtes Verfahren der Datenerhebung, das in seiner spezifischen Mischung aus Offenheit gegenüber den individuellen Zugängen der Befragten und Verpflichtung gegenüber dem Erkenntnisinteresse den Ansprüchen ihres Untersuchungsgegenstandes voll gerecht wird.¹⁶ Alternative Verfahren

11 Kirchner 2016.

12 Vgl. Dohrmann 2021.

13 Vgl. Klös 2020.

14 Vgl. Kirchner 2016.

15 Vgl. ebd., 78.

16 Vgl. Witzel 2000.

wie die *Repertory-Grid-Technik* oder der *Video-Stimulated Recall* bringen gegenüber dem PZI keinen nennenswerten Vorteil, verweisen aber auf das breite Spektrum möglicher Datenerhebungen.¹⁷ Bei der Methode der Datenanalyse wurde mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ein zwar ökonomisches Verfahren gewählt, das sich in seiner Analyselogik aber auf explizite Gehalte konzentriert.¹⁸ Hier könnte überlegt werden, ob ein Verfahren wie die Dokumentarische Methode, das zusätzlich das im Interview mitschwingende implizite Wissen herausarbeitet,¹⁹ in der Rekonstruktion von Vorstellungen einen tieferen Blick auf den Untersuchungsgegenstand eröffnet. Schließlich kann die Frage aufgeworfen werden, warum Kirchner keine Typologie an Vorstellungen rekonstruiert. Nüchtern betrachtet arbeitet sie in einem Fach, das in den verschiedenen Bundesländern in deutlich unterschiedlichen fachlichen Zuschnitten angeboten wird, die Vorstellungen von 15 Lehrpersonen aus niedersächsischen weiterführenden Schulen heraus. Trotz eines hinreichend beschriebenen *Theoretical Samplings*²⁰ bleiben die rekonstruierten Befunde in ihrer Reichweite damit stark eingeschränkt.

2.2 Julia Dohrmann: Überzeugungen von Lehrkräften

Julia Dohrmann wählt in ihrer jüngst erschienenen Dissertation einen quantitativen Zugang, um die Bedeutung pädagogischer Überzeugungen für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik zu bestimmen.²¹ Dazu greift sie auf Daten einer Studie zurück, die 1977 bis 1979 in den Bundesländern Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz in der sechsten und neunten Jahrgangsstufe an Gesamtschulen durchgeführt wurde. In den beiden Erhebungswellen von 1978 und 1979 wurden neben den Einstellungen der Lehrpersonen in Mathematik und Englisch auch Leistungstests mit den Schüler:innen durchgeführt. Aus beiden Wellen zieht Dohrmann ihre Stichprobe.²² Um die Bedeutung der pädagogischen Überzeugungen für die Lernergebnisse der Schüler:innen herauszuarbeiten, greift die Verfasserin auf Mehrebenenanalysen zurück, denn die erklärende Variable (Überzeugungen der Lehrperson) liegt auf einer höheren Ebene als die zu erklärende (Leistung von Schüler:innen), schließlich werden mehrere Schüler:innen von einer Lehrkraft unterrichtet.²³ Mit dieser Methode zeigt Dohrmann, dass sich lediglich die Reformbereitschaft der Lehrpersonen auf die Leistungen im Englischunterricht

17 Vgl. Fang/Jia 2019.

18 Vgl. Mayring 2000.

19 Vgl. Bohnsack/Pfaff/Weller 2010.

20 Vgl. Kirchner 2016, 174–185.

21 Vgl. Dohrmann 2021.

22 Vgl. ebd., 66–78.

23 Vgl. ebd., 137–138.

auswirkt. Alle anderen Zusammenhänge zwischen pädagogischen Überzeugungen der Lehrpersonen und der Leistung von Schüler:innen sind nicht signifikant.

Für diesen Beitrag ist vor allem von Interesse, dass die Vorstellungen der Lehrpersonen durch validierte Skalen erfasst wurden, d. h. die Befragten wurden auf sechs-stufigen Antwortskalen gebeten anzugeben, wie sehr eine Aussage auf ihre eigene Vorstellung vom Erkenntnisgegenstand zutrifft. Dabei wird erwartet, dass alle Aussagen, die eine Skala bilden, von ein und derselben Person vergleichbar beantwortet werden. Z. B. wurde die „Einstellung zur Förderung von schwachen Schülerinnen und Schülern“ anhand der folgenden sechs Items erhoben:²⁴

1. „Es ist wichtiger, den vorgeschriebenen Lehrstoff durchzunehmen, als zu warten, bis jeder Schüler alles verstanden hat.“
2. „Wenn Schüler nicht eine bestimmte Intelligenz haben, nützen auch die besten Methoden nichts.“
3. „Eigentliche Befriedigung kann ein Lehrer nur empfinden, wenn er auch gute Schüler mit hervorragenden Leistungen unterrichten kann.“
4. „Die ständige Rücksichtnahme auf die schwachen Schüler beeinträchtigt erheblich meinen Unterricht.“
5. „Schwache Schüler sollten aus normalen Klassen ausgegliedert und getrennt unterrichtet werden.“
6. „Leistungsstarke Schüler lernen zu wenig, wenn sich der Lehrer zu häufig mit den schwachen Schülern beschäftigt.“

Die Logik der Itemformulierung verweist darauf, dass die Einstellung der Befragten zur Förderung schwacher Schüler:innen umso niedriger ausfällt, je größer ihr Mittelwert auf den sechs Items ist. Tatsächlich werden diese sechs Aussagen von den Befragten in hinreichender Analogie beantwortet, sodass man von einer Skala sprechen kann. Der Vorteil einer solchen Skala bei der Erhebung von Vorstellungen gegenüber der Analyse einzelner Items liegt darin, dass der Schluss vom Merkmal auf die Vorstellung weniger spekulativ ausfällt, denn im vorliegenden Fall sind es sechs Aussagen, die den propositionalen Gehalt der untersuchten Vorstellung definieren. Es kann also relativ klar angegeben werden, worin die untersuchte Vorstellung, die „Einstellung zur Förderung von schwachen Schülerinnen und Schülern“ genannt wird, im Detail besteht. Hätte man diese Einstellung etwa nur mit dem ersten Item erfasst, bestünde in der Deutung des Ergebnisses die Unsicherheit, ob die Lehrperson nicht stärker ein allgemeines Bildungsziel ihrer Schulart im Blick hat als die Förderung schwacher Schüler:innen – zwei Aspekte pädagogischer Wirklichkeit, die zwar miteinander zusammenhängen können, nicht aber identisch sind.

24 Ebd., 128. Dass im Instrument *Einstellungen* erfasst werden, während Dohrmann *Überzeugungen* untersucht, ist angesichts der obigen Begriffsbestimmungen nicht weiter von Belang.

Insgesamt zeigt Dohrmanns Arbeit, dass man mit quantitativen Zugängen zu Vorstellungen von Lehrpersonen – und auch Schüler:innen – relativ differenziert über die Ausprägung derselben und über Zusammenhänge mit weiteren Variablen Auskunft geben kann. Die Statistik hält hier mittlerweile feinsinnige Routinen und Verfahren vor, die im Rahmen der Item Response Theory auch didaktisch relevante Aspekte wie die Schwierigkeit von Aufgaben berücksichtigen. Die Voraussetzung dazu ist die Existenz einschlägiger Daten. Dohrmann kann auf vorliegende Daten zurückgreifen.²⁵ In der Regel müssen solche Daten im Rahmen einer Studie gesammelt werden, was wiederum voraussetzt, dass einschlägige Skalen vorliegen oder konstruiert und in Prä-Tests validiert werden.

2.3 Tobias Klös: Qualitative Erhebungen der Vorstellungen von Schüler:innen

Die beiden bislang vorgestellten Studien stellen Querschnitte dar, die geeignet sind, einen Zustand zu erfassen, nicht aber Entwicklungen. Für Letzteres sind Längsschnittstudien notwendig. Eine solche legt Tobias Klös in seiner Dissertation zu Vorstellungen von Schüler:innen zur Evolution vor.²⁶ Dazu erhebt er zuerst in einer klassischen Interviewstudie, die er inhaltsanalytisch auswertet, charakteristische Vorstellungen von Grundschulkindern (N = 17) zu verschiedenen Themen der Evolution. Im Anschluss daran entwickelt er das didaktische Material „Evokids“, dessen Effekt auf die Veränderung der Vorstellungen von Schüler:innen er in einem qualitativen Prä-Post-Design rekonstruiert (N = 9).²⁷ Der Prä- und der Post-Test bestehen wiederum aus Interviews, die Lernprozesse des Treatments wurden videographiert und zu Beobachtungsprotokollen transkribiert.²⁸ Die Auswertung dieser Daten geschieht mittels evaluativer Inhaltsanalyse. Klös kann nachweisen, dass sich vor allem die Vorstellung evoluti-onärer Prozesse deutlich verbessert.²⁹ So denken alle Kinder vor dem Treatment, der Mensch stamme direkt vom Affen ab, während nach dem Treatment fünf Kinder eine fachlich richtige Vorstellung zeigen.

Für die Frage der empirischen Rekonstruktion von Vorstellungen ist vor allem Klös' qualitativer Zugang zum Längsschnitt interessant, denn häufig erfol-

25 Mit diesem Zugriff wirft sie allerdings auch die Frage auf, welche Bedeutung Daten von Ende der 1970er Jahre für die Gegenwart haben. Diese Frage wird eigenartigerweise an keiner Stelle thematisiert.

26 Vgl. Klös 2020.

27 Vgl. ebd., 77–79.

28 Vgl. ebd., 81–83.

29 Vgl. ebd., 214–226.

gen solche Studien in einem quantitativen Prä-Post-Design. Die Interviews heben vor allem auf den propositionalen Gehalt der Vorstellungen ab und angesichts der dem *Conceptual-Change*-Ansatz innewohnenden Orientierung an fachwissenschaftlicher Korrektheit steht mit der evaluativen Version der qualitativen Inhaltsanalyse ein sehr geeignetes Auswertungsverfahren zur Verfügung. Denkbar wäre aber auch, dass sich mit diesem Ansatz Veränderungen in der affektiven Ladung, die die Schüler:innen dem Lerngegenstand zuschreiben, bestimmen lassen. Im Kontext von Klös' Forschung bleibt jedoch die Frage, warum er seine qualitative Vorstudie zu den Prä-Konzepten der Schüler:innen nicht nutzt, um ein quantitatives Messinstrument zu konstruieren und zu validieren. Denn dass er den Effekt seines Treatments nur an neun Kindern testen kann, ist für einen qualitativen Ansatz zwar hinreichend, schränkt die Reichweite seiner Befunde aber deutlich ein.

Der Mehrwert des qualitativen Zugangs könnte in der Videographie des Lernprozesses liegen. Tatsächlich nutzt Klös diese Befunde, um zu zeigen, wie sich die Vorstellungen der Kinder in seiner Lerngruppe ändern. Da er sich dabei auf die propositionalen Gehalte fokussiert, kommen diese Passagen jedoch nicht über eine Veranschaulichung seiner Befunde aus den Interviews hinaus. Denkbar wäre etwa, den Umgang der Schüler:innen mit dem angebotenen Material zu rekonstruieren, um herauszufinden, wie sich der materiale Input auf die Bearbeitung der Lernenden auswirkt. Hier läge ein Fortschritt gegenüber herkömmlichen Zugängen, die den Lernprozess retrospektiv durch Selbstauskünfte der Schüler:innen erfassen.³⁰ Weiterhin könnte man auch rekonstruieren, wie sich die Lernenden gegenseitig stimulieren, korrigieren etc. und damit die interaktive Dimension des Lernprozesses erhellen. In solchen Rekonstruktionen käme auch die volle Bandbreite videographierter Daten zum Einsatz, insofern sie auditive und visuelle Eindrücke gleichzeitig dokumentieren.

3 Empirische Designs und ihre Erkenntnismöglichkeiten für die Vorstellungsforschung

Die exemplarischen Einblicke in die Rekonstruktion und Messung von Vorstellungen sollen im folgenden Abschnitt dahingehend vervollständigt werden, als die Leistungen und Herausforderungen verschiedener Designs für die Vorstellungsforschung bilanziert werden. Diese Überlegungen orientieren sich am möglichen Erkenntnisinteresse dieser Forschung, das sich auf die Struktur von Vorstellungen richten kann, auf ihre Ausprägung, ihre Veränderung oder ihre Konstruktion.

30 Z. B. Denk 2018.

3.1 *Forschungsdesigns zur Rekonstruktion der Struktur von Vorstellungen*

Wie oben gesehen, zeichnen sich Vorstellungen vor allem durch ihren propositionalen Gehalt aus. Dieser kann monothematisch anhand eines Begriffs repräsentiert sein. Für didaktische Zwecke bedarf es in der Regel aber der Kenntnis der inneren Struktur solcher Begrifflichkeiten, d. h. des Wissens um charakteristische thematische Aspekte dieses Begriffs und ihres inneren Zusammenhangs, wie sie die Vorstellungen der untersuchten Population prägen. Grundsätzlich lassen sich solche Strukturen in Querschnittsdesigns erfassen, denn als zeitunabhängiges Phänomen bedarf es für die Rekonstruktion von Strukturen nur eines Messzeitpunktes.

Je weniger über die Struktur solcher Vorstellungen bekannt ist, umso stärker empfehlen sich qualitative Designs.³¹ Sie beruhen wesentlich auf einem induktiven Zugang zum Feld, in dem die Eigenlogik und das individuelle Verständnis der Befragten zum Erkenntnisgegenstand besonders zum Tragen kommen. Je nach Forschungsinteresse lassen sich dezidiert induktive Erhebungsmethoden wie das narrative Interview³² oder stärker thematisch fokussierte Methoden wie das problemzentrierte Interview³³ wählen. Speziell bei Schüler:innen werden allerdings auch kreativere Verfahren herangezogen, wie etwa das Malen von Bildern und deren Interpretation.³⁴ Aus den so erhobenen Daten lassen sich dann die inhaltlichen Strukturen, innerhalb derer sich die Befragten den Untersuchungsgegenstand vorstellen, rekonstruieren. Dazu eignen sich die verschiedenen Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse, sofern man vor allem die explizite Struktur dieser Vorstellungen untersucht. Das mit diesen Vorstellungen verbundene implizite Wissen lässt sich z. B. mit der Dokumentarischen Methode erfassen.³⁵

Alle diese Zugänge beruhen wesentlich auf der Intuition der Forschenden, denn sie sind es, die die relativ weichen qualitativen Verfahren anwenden und auf diese Weise die Strukturen von Vorstellungen rekonstruieren. Bei aller Transparenz und wissenschaftlicher Güte qualitativer Forschung, die hier nicht in Frage gestellt werden sollen, gibt es manchmal die Notwendigkeit, sich die rekonstruierten Strukturen durch die Befragten bestätigen zu lassen. Eine klassische Möglichkeit dieser Rückversicherung stellt die kommunikative Validierung dar.³⁶ Bereits in der Datenerhebung wurde diese Notwendigkeit von

31 Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2019.

32 Vgl. Küsters 2019.

33 Vgl. Witzel 2000.

34 Vgl. Bohnsack 2003.

35 Vgl. Bohnsack/Pfaff/Weller 2010.

36 Vgl. Meyer 2018.

Norbert Groeben in seinem „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ berücksichtigt, in dessen ersten Schritt die zentralen Kategorien einer Vorstellung anhand von Interviewdaten rekonstruiert werden, um diese im zweiten Schritt von den Befragten zu einer theoretischen Struktur legen zu lassen.³⁷ Die so entstandene Struktur ist somit ein Produkt der Befragten und kann von den Forschenden beschrieben werden. Wer zusätzlich an den Überlegungen interessiert ist, die die Befragten während des Strukturlegens äußern, sei auf die Siegenger Variante verwiesen.³⁸

Sind hinreichende Kenntnisse zu den verschiedenen thematischen Aspekten einer Vorstellung in der Population vorhanden, können deren Strukturen auch quantitativ erhoben werden. Notwendig dazu ist ein Instrument mit ausreichend vielen Items, die die verschiedenen thematischen Aspekte hinreichend abbilden. Anhand einer Likert-Skala kann dann gefragt werden, wie sehr das jeweilige Item auf die eigene Vorstellung vom Untersuchungsgegenstand zutrifft. Explorative Faktoranalysen legen die latente Struktur in den Antworten offen, denn jeder Faktor steht für eine strukturierende Dimension.³⁹ Allerdings beruht die Qualität dieses Zugangs zum Feld darauf, dass die wesentlichen inhaltlichen Facetten der untersuchten Vorstellung bekannt sind. Wo dies nicht gegeben ist, sind qualitative Verfahren vorzuziehen.

Abschließend sei noch auf eine weitere Möglichkeit der Rekonstruktion der Strukturen von Vorstellungen verwiesen, die dann möglich ist, wenn hinreichend viel Textmaterial aus der zu untersuchenden Population vorhanden ist. Das können z. B. Veröffentlichungen sein, wenn die Vorstellungen innerhalb einer Scientific Community erhoben werden sollen. Das können aber auch Twitter-Posts innerhalb einer Filter-Blase sein. In allen diesen Fällen ist die Diskursanalyse ein geeignetes Mittel der Wahl, weil sie sich speziell auf das Argumentationsgefüge in schriftlich vorliegendem Material bezieht.⁴⁰

3.2 *Forschungsdesigns zur Messung der Ausprägung von Vorstellungen*

Bei der Ausprägung einer Vorstellung geht es darum, wie sehr eine Population einer bestimmten Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand zustimmt oder wie stark die verschiedenen charakteristischen Strukturen einer Vorstellung vertreten werden. Auch für die Ausprägung von Vorstellungen ist ein Querschnittsdesign hinreichend. Prinzipiell lassen sich derartige Ausprägungen qualitativ wie quantitativ erfassen, denn in beiden Settings kann diese Zustimmung

37 Vgl. Groeben/Scheele 1988.

38 Vgl. Kindermann/Riegel 2016.

39 Vgl. Unser/Riegel 2022, 97–110.

40 Vgl. Traue/Pfahl/Schürmann 2019.

direkt erfragt werden. Allerdings bleiben qualitative Zugänge konstitutiv auf kleine Stichproben beschränkt, was die Frage nach der Reichweite ihrer Befunde aufwirft. Selbst bei einem ausgefeilten *Theoretical Sampling* kann kaum sichergestellt werden, dass die gezogenen Befragten repräsentative Beispiele der jeweiligen Konstellation sind.

In der Regel werden Ausprägungen von Vorstellungen deshalb quantitativ erhoben, wobei der Fragebogen das Mittel der Wahl darstellt. Im quantitativen Setting lassen sich repräsentative Stichproben in hinreichender Größe ziehen, und selbst in Gelegenheitsstichproben lässt sich anhand soziodemographischer Merkmale oft abschätzen, wie gut ein Sample die Grundgesamtheit abbildet. Natürlich unterliegt dieser Zugang der Prämisse, dass einschlägige Skalen vorliegen, die eine Vorstellung hinreichend präzise abbilden. Ist das gegeben, stellen die Summen- oder Mittelwerte dieser Skalen gute Indikatoren für die Ausprägung einer Vorstellung und ihrer Facetten in der untersuchten Population dar. Zusätzlich kann über differenzstatistische Verfahren die Wirkung soziodemographischer Merkmale wie Alter, Geschlecht oder soziales Milieu auf die Ausprägung von Vorstellungen herausgearbeitet werden. Schließlich können auch Zusammenhänge der untersuchten Vorstellungen mit weiteren Variablen, wie etwa der Leistungsbereitschaft, der Einstellung einem Fach gegenüber oder dem sozialen Kapital analysiert werden, sofern entsprechende Daten miterhoben wurden.

Es sei an dieser Stelle allerdings darauf hingewiesen, dass es nicht trivial ist, belastbare Skalen für Vorstellungen zu konstruieren. Exemplarisch sei auf einen Versuch verwiesen, ein Instrument für epistemische Überzeugungen hinsichtlich des Fachs Physik zu konstruieren.⁴¹ Obwohl die faktoranalytisch gewonnene Skala sämtliche statistischen Kennwerte erfüllt, passt sie nicht zu dem, was in der Literatur als Gegenstand solcher Überzeugungen diskutiert wird und hat auch nur wenige Überlappungen mit den qualitativ rekonstruierten Facetten einer solchen Überzeugung. Darüber hinaus sollte vor allem in Untersuchungsfeldern, in denen sich inhaltliche Schwerpunkte verschoben haben könnten, geprüft werden, inwiefern das vorgeschlagene Instrument noch dem aktuellen Kenntnisstand entspricht. Letzteres scheint gerade im Bereich religiöser Vorstellungen angesichts einer sich säkularisierenden Gesellschaft von Bedeutung zu sein. So wäre z. B. bereits bei der Formulierung der Items zu berücksichtigen, dass heutige Jugendliche unter *Glaube* und *Religion* Unterschiedliches verstehen.⁴²

41 Vgl. Watson 2020.

42 Vgl. Schweitzer/Wissner/Bohner u. a. 2018.

3.3 *Forschungsdesigns zur Rekonstruktion oder Messung der Veränderung von Vorstellungen*

Die Erforschung zur Rekonstruktion oder Messung der Veränderung von Vorstellungen erfolgt meistens im Kontext von *Conceptual-Change*-Ansätzen.⁴³ Hier lassen sich kognitive und situierte Ansätze unterscheiden.⁴⁴ Kognitive Ansätze konzentrieren sich auf den propositionalen Gehalt von Vorstellungen und dessen interne Struktur. Veränderungen stellen dann graduelle oder prinzipielle Anpassungen der individuellen Vorstellung an diejenige dar, die als richtig festgelegt wurde. Situierte Ansätze kritisieren diese Normativität kognitiver Ansätze und fragen nach dem Referenzrahmen, innerhalb dessen eine Vorstellung geäußert wird.⁴⁵ Was im wissenschaftlichen Sinn als falsch gilt, kann im Alltag durchaus Sinn machen. So geht alltäglich jeden Morgen die Sonne auf, obwohl wissenschaftlich klar ist, dass die eigene Beobachterperspektive um die Sonne rotiert. Veränderungen in den Vorstellungen im Sinn situerter Ansätze weisen demnach auf unterschiedliche Referenzrahmen der Konstruktion bzw. Äußerung von Vorstellungen hin.

Ungeachtet der theoretischen Verortung einer Studie bedarf die Erfassung einer Veränderung konstitutiv eines Längsschnittdesigns.⁴⁶ Veränderungen stellen demnach die Varianz in den Befunden zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten dar. Hierbei sind qualitative und quantitative Verfahren grundsätzlich gleich gut geeignet.⁴⁷ Die eigentliche Herausforderung in diesen Designs liegt allerdings weniger in der Diagnostik einer Veränderung als in der Kontrolle der Bedingungen, unter denen sich die Veränderungen ereignen. Denn eine *Conceptual-Change*-Forschung will ergründen, wie und warum sich Vorstellungen verändern. „Im Forschungsprozess zum Conceptual Change müssen demnach die Lehr-Lernsituationen (z. B. Kontext, Instruktion oder Konstruktion) und das Lernklima (z. B. Wohlfühlen in der Sozietät) kontrolliert und die emotionalen Bedingungen zum Lernen (z. B. Motivation, Interessen, Selbstkonzept, persönliche Ziele) berücksichtigt werden. Ferner wird es bezüglich des kognitiven Filters notwendig sein, über die fachlich-inhaltliche Ebene mit den zugehörigen lebensweltlichen, fachorientierten bzw. fachlichen Vorstellungen der Lerner hinaus die ontologischen und epistemologischen Überzeugungen der Lerner, also die Rahmentheorien, in die der spezielle Inhalt eingebettet werden muss, zu beachten, da sie das Lernen eines bestimmten fachlichen Inhaltes beeinflussen.“⁴⁸

43 Vgl. Vosniadou 2013.

44 Vgl. Stark 2003.

45 Zur Bedeutung der Rahmung einer Studie vgl. Peter in diesem Band.

46 Vgl. Mika/Stegmann 2019.

47 Ein Beispiel für eine qualitativ angelegte Längsschnittstudie bietet Höger in diesem Band.

48 Krüger 2007, 90.

Studien, die Veränderungen von Vorstellungen untersuchen, wählen in der Regel ein Prä-Post-Design, das – sofern sie auch die Nachhaltigkeit einer Veränderung erfassen wollen – einen dritten Messzeitpunkt in hinreichender zeitlicher Distanz zum Treatment beinhaltet. Solche Prä-Post-Designs werden im didaktischen Bereich oft als Quasi-Experimente durchgeführt, bei denen die Experimentalgruppe zwischen Prä- und Post-Test ein standardisiertes Treatment durchläuft, welches bei der Kontrollgruppe weggelassen wird.⁴⁹ Sofern die untersuchten Vorstellungen eng auf das Treatment bezogen sind, kann begründet erschlossen werden, dass signifikante Veränderungen in den Vorstellungen der Experimentalgruppe, die sich nicht in den Vorstellungen der Kontrollgruppe wiederfinden, durch das Treatment verursacht wurden. In fachdidaktischen Studien wird dieses Design z. B. angewendet, um die Wirksamkeit didaktischer Arrangements zu testen.⁵⁰ Darüber hinaus können durch die Berücksichtigung weiterer Variablen Einflussfaktoren auf die Veränderung von Vorstellungen erfasst werden. Die oben geforderte Kontrolle von Lernklima und emotionalen Bedingungen zum Lernen kann z. B. mittels entsprechender Skalen im Prä- oder Post-Test geschehen, die Lehr-Lernsituation durch ein das Treatment begleitendes Tagebuch, in das besondere Beobachtungen eingetragen werden können.

Ein verkapptes Längsschnittsdesign findet sich in entwicklungspsychologischen Projekten, die im Gefolge von Piagets Entwicklungstheorie auf die Ausbildung domänenspezifischer Vorstellungen schließen. Die Entwicklung des Weltbildes fällt z. B. in diese Kategorie.⁵¹ Hier wird angenommen, dass überindividuelle Reifungsprozesse Veränderungen in den kognitiven Fähigkeiten bewirken, welche zu Veränderungen in den Vorstellungen des Untersuchungsgegenstandes führen. Eine Kontrolle von Einflussfaktoren kann in diesem Paradigma unterbleiben, weil die Reifeprozesse als genetisch bedingt und damit prinzipiell unabhängig von äußeren Einflüssen angenommen werden. Allerdings ist bereits seit Ende des letzten Jahrhunderts bekannt, dass die menschliche Entwicklung immer auch durch individuelle und soziale Faktoren bedingt ist, die nicht dem genetischen Code eines Menschen entstammen.⁵² Studien, die sich an derartigen Designs orientieren, ohne die Bedingungen, unter denen sich Vorstellungen verändern, zu kontrollieren, erbringen Befunde ohne Aussagekraft.

49 Vgl. Schweitzer 2020.

50 Z. B. Furtak/Seidel/Iverson u. a. 2012.

51 Vgl. Fetz/Reich/Valentin 2001.

52 Z. B. Edelstein/Nunner-Winkler 1996.

3.4 *Forschungsdesigns zur Rekonstruktion der Konstruktion von Vorstellungen*

Schließlich sei noch ein Zugang zu Vorstellungen angesprochen, der in der fachdidaktischen Forschung bislang eher randständig in den Blick genommen wird: die Rekonstruktion der Konstruktion von Vorstellungen. So bilanzieren Horst Schecker und Kollegen jüngst: „Qualitative Lernprozessanalysen und die Rekonstruktion von Lernpfaden einzelner Schülerinnen und Schüler [...] wurden gegenüber quantitativen Studien vernachlässigt.“⁵³ Innerhalb eines Querschnittsdesigns ist der klassische Weg, solche Konstruktionen zu erheben, die Textaufgabe.⁵⁴ In dieser werden die Schüler:innen gebeten zu erklären, wie sie eine Aufgabe lösen und warum sie diese Lösung für gerechtfertigt erachten. Solche Texte erlauben einen tiefen Einblick in das Denken der Lernenden, denn sie regen die Schüler:innen zu Metakognitionen an. Eine etwas differenziertere Version dieser Erhebungstechnik ist die sogenannte „kognitionsorientierte Aufgabe.“⁵⁵ In dieser werden zwei bis drei Lösungen einer Aufgabe vorgestellt, von denen mindestens eine falsch ist. Die Schüler:innen sollen zum einen erklären, was sich die betreffenden Personen bei den gegebenen Lösungen gedacht haben mögen, zum anderen begründen, warum sie meinen, dass die für sie falsche Lösung falsch ist. Anhand der Metakognitionen solcher Aufgaben lassen sich charakteristische Schlussmodi unter den Lernenden identifizieren. Insbesondere in der Mathematikdidaktik scheint sich ein bewusster Umgang mit solchen Fehlerkulturen mit dem Ziel zu etablieren, Unterrichtsarrangements zu entwickeln, in denen produktiv mit charakteristischen fehlerhaften Lernprozessen umgegangen wird.⁵⁶

Alternativ zu Textaufgaben lassen sich auch Vignetten einsetzen.⁵⁷ Vignetten beinhalten kleine, in der Regel schriftlich entfaltete Situationen. Im Anschluss an eine solche Beschreibung werden die Befragten gebeten einzuschätzen, wie stark verschiedene, in einzelnen Items repräsentierte Alternativen auf diese Situation zutreffen.⁵⁸ Vignetten sind damit in der Lage, situierte Vorstellungen zu rekonstruieren, d. h. die Rolle von Vorstellungen innerhalb eines Prozesses, sei es ein Planungsprozess bei Lehrpersonen oder ein Unterrichtsprozess bei Schüler:innen. Grundsätzlich ließe sich die individuelle Reaktion auf die beschriebene Situation auch in einem offenen Frageformat erfassen. Der Vorteil

53 Schecker/Wilhelm/Hopf u. a. 2019, 203.

54 Vgl. Prediger 2006.

55 Kaune 2001.

56 Z. B. Pöhler 2018.

57 Man beachte, dass es im vorliegenden Abschnitt um situierte Vorstellungen in konkreten Handlungskontexten geht. Wenn oben Vignetten als ungeeignet ausgewiesen wurden, um Vorstellungen zu erfassen, geschah dies unter der Prämisse, dass eine derartige Situation nicht vorliegen muss.

58 Vgl. Dülmer 2019.

quantitativ angelegter Vignetten liegt jedoch darin, dass sie sich leichter mit weiteren Variablen in Beziehung setzen lassen. So lassen sich solche Vignetten z. B. heranziehen, um die Vorstellungen von Lehrpersonen zum Lernpotenzial von Aufgaben zu rekonstruieren und mit deren professioneller Kompetenz zu korrelieren.⁵⁹

Ein drittes Design zur Rekonstruktion der Konstruktion von Vorstellungen ist die Videostudie. Videos sind besonders geeignet, Prozesse zu analysieren, weil sie diese nicht nur in optischen und akustischen Daten sehr umfassend dokumentieren, sondern als Datenquelle auch beliebig oft abgespielt und damit rekursiv analysiert werden können.⁶⁰ In der Siegener Variante des Forschungsprogramms Subjektive Theorien wurde das Video z. B. eingesetzt, um die Korrekturen und Kommentare der Befragten beim Struktur-Legen zu untersuchen und auf diese Weise herauszuarbeiten, wie und unter welchen Prämissen sie ihre Vorstellungen entwickeln.⁶¹ Dieses Szenario ist grundsätzlich auf Lernprozesse im Unterricht übertragbar. So videographiert Tobias Klös in seiner oben vorgestellten Dissertation die Gruppenarbeiten in seinem Treatment. Zusätzlich zu den kategorialen Analysen, die er unternimmt, hätten auch prozessbezogene Analysen eingesetzt werden können, um minutiös zu rekonstruieren, wie sich die Vorstellungen der Schüler:innen in den Gruppen entwickeln, wie sich die Lernenden gegenseitig stimulieren oder korrigieren etc. Neben verbalen Daten erlauben es Videos, auch non-verbale Daten für solche Prozessanalysen heranzuziehen.⁶² In solchen Videosequenzen lässt sich der interaktive Prozess erschließen, in dem Schüler:innen ihre Vorstellungen vom Unterrichtsgegenstand entwickeln. Bewährt hat sich schließlich auch der Einsatz von kleinen Videosequenzen, um die Befragten zu lautem Denken anzuregen.⁶³ Dieser auch *Video-Stimulated Recall* genannte Ansatz ermuntert die Teilnehmenden zur Kommentierung einer konkreten Situation. In fachdidaktischen Zusammenhängen wird er in der Regel genutzt, das Handeln in konkreten Unterrichtsarrangements zu erklären. In diesen Daten werden somit nicht nur die Vorstellungen der Befragten von der gezeigten Situation deutlich, sondern auch, warum sie diese Situation so wahrnehmen, wie sie es tun. Mit dieser Methode lassen sich z. B. die Charakteristika des wissenschaftlichen Denkens bei Schüler:innen während naturwissenschaftlicher Experimente rekonstruieren.⁶⁴

59 Z. B. Hammer 2016.

60 Vgl. Riegel 2018.

61 Vgl. Kindermann/Riegel 2016.

62 Vgl. Delling 2020.

63 Vgl. Sandmann 2014.

64 Vgl. Völzke 2012.

4 Fazit und Möglichkeiten religionsdidaktischer Applikation

Trotz der begrifflichen Vielfalt innerhalb der bildungswissenschaftlichen Forschung zu Vorstellungen liegt deren Schwerpunkt vor allem auf der Analyse des propositionalen Gehalts derselben. Die Religionsdidaktik wäre gut beraten, in ihrer eigenen Vorstellungsforschung ebenfalls diesen Schwerpunkt zu setzen. Damit bleibt sie nicht nur interdisziplinär anschlussfähig, sondern trägt auch zur Klarheit und Transparenz der eigenen Begriffsbildung bei. Natürlich können Vorstellungen affektiv geladen und mit Handlungsimpulsen assoziiert sein. Zum einen liegen mit den Begriffen der *Einstellung* und der *Überzeugung* bereits etablierte Konzepte vor, die die affektive Ladung von propositionalen Gehalten berücksichtigen. Zum anderen ermöglicht es eine dezidiert propositional orientierte Verwendung des Begriffs *Vorstellung*, die unterstellten Zusammenhänge solcher Gehalte mit Affekten und Handlungsimpulsen explizit empirisch zu testen. Das scheint insbesondere im Bereich von Religion angebracht, weil der zumindest Einstellungen oft zugeschriebene Handlungsimpuls in diesem Bereich äußerst selten angetroffen wird.⁶⁵

Die Untersuchung von Vorstellungen erstreckt sich in den Bildungswissenschaften auf ein breites Arsenal an Methoden und Designs, das von annähernd ethnographischen Ansätzen bis hin zu rigorosen Hypothesentests reicht. Vor allem die Methoden und Designs, die dem Bereich qualitativer Forschung zugerechnet werden können, sollten religionsdidaktisch problemlos rezipierbar sein. Eine hinreichende Kompetenz im Umgang mit qualitativen Zugängen zum Feld religiösen Lehrens und Lernens liegt in der religionsdidaktischen Community fraglos vor. Bei den Methoden und Designs, die dem Bereich quantitativer Forschung zugerechnet werden, stellt das Fehlen einschlägiger, validierter Instrumente eine echte Herausforderung dar. Gegenwärtig dominieren explorative Studien die entsprechende religionsdidaktische Forschung. Sie werden zwar in der religionsdidaktischen Community anerkannt und rezipiert, dürften aber zumindest in den bildungswissenschaftlichen Disziplinen mit elaborierter quantitativ-empirischer Kompetenz kaum als satisfaktionsfähig erachtet werden. Hier liegt ein Desiderat zukünftiger religionsdidaktischer Forschung, sofern man am interdisziplinären Austausch mit anderen Fachdidaktiken und/oder an einer evidenzbasierten fachdidaktischen Theoriebildung interessiert ist.⁶⁶

Gerade der Bereich der Vorstellungsforschung dürfte ein geeignetes Feld sein, dieses Desiderat zu bearbeiten, denn nach einer Zeit der Dominanz quantitativer Studien lässt sich in der bildungswissenschaftlichen Vorstellungsforschung eine Besinnung auf verstehende und rekonstruierende Verfahren be-

65 Z. B. Penthin/Christ/Kröner u. a. 2022.

66 Vgl. auch Riegel/Schweitzer 2022.

obachten. Dieser Rekurs verdankt sich der Einsicht, dass quantitative Designs in vielen Fällen nicht sensibel genug für die Varianz, vor allem in der Konstruktion von Vorstellungen, sind. Gleichzeitig liegen selbst in forschungsstarken Fachdidaktiken noch nicht zu allen Unterrichtsgegenständen hinreichende empirische Kenntnisse zu den Vorstellungen der Schüler:innen vor. Insofern könnte die Religionsdidaktik das oben diagnostizierte quantitative Defizit gerade im Bereich der Vorstellungsforschung beheben. Dazu bedürfte es aber einer Haltung, die sich nicht mit qualitativ und explorativ-quantitativ gewonnenen Einsichten begnügt und diese bereits als hinreichend repräsentativ einstuft.

Abschließend sei noch die Frage angesprochen, wie angemessen es in religionsdidaktischen Kontexten ist, von *Fehlvorstellungen* bzw. *Misconceptions* von Schüler:innen zu sprechen. Sie ist zumindest in konzeptueller Hinsicht wichtig für religionsdidaktische Studien zu Vorstellungen von Lernenden. In bildungswissenschaftlichen Studien wird zum Teil am Konzept der Fehlvorstellung festgehalten, teilweise aber auch der Begriff des *Prä-Konzepts* bzw. der *Alltagsvorstellung* bevorzugt.⁶⁷ Letzteres würde dem Sachverhalt Rechnung tragen, dass sich sog. *Misconceptions* im Alltag der Schüler:innen oft als plausibel und tragfähig erweisen. In einem dezidiert subjektorientiert ausgerichteten religionsdidaktischen Umfeld kann vermutet werden, dass der Ansatz, eher von *Alltagsvorstellungen* zu sprechen, auf eine breite Zustimmung stößt.⁶⁸ Angesichts der Rede von einer post-faktischen Gesellschaft und um der Anerkennung des Religionsunterrichts als ordentliches Unterrichtsfach willen könnte es jedoch klug sein, auch hier einen differenzierten Begriff von Fehlvorstellungen zu verwenden. Akzeptiert man die in der Religionsdidaktik häufig anzutreffende Differenzierung zwischen entscheidbaren und unentscheidbaren Fragen, dürfte bei entscheidbaren Fragen kein Zweifel darin bestehen, dass Vorstellungen von Schüler:innen, die nicht dem wissenschaftlichen Kenntnisstand entsprechen, falsch sind. Bei unentscheidbaren Fragen ist diese Abschätzung zwar nicht so einfach, aber auch hier dürfte es stets ein Spektrum von Positionen geben, die durch eine christliche Lesart von Leben und Welt gedeckt sind, und solchen, die das nicht sind. So gibt es z. B. unterschiedliche christliche Deutungen des Kreuzestodes Jesu, keine davon mündet aber in der Einsicht, dass Jesus am Kreuz gescheitert ist. Wenn also Schüler:innen diesen Tod als Scheitern Jesu verstehen, mag das für sie persönlich plausibel und auch alltagsweltlich tragfähig sein, in einem christlichen Referenzrahmen ist diese Deutung jedoch objektiv eine Fehlvorstellung. Meine These ist, dass es dem Ansehen des Fachs guttut, wenn man solche Divergenzen im Unterricht klar anspricht. In diesem Sinn gibt es auch im Religionsunterricht Fehlvorstellungen von Schüler:innen. Ob und wie diese zu korrigieren sind, hängt vom didaktischen Setting und dem angestrebten Bildungsziel, die die jeweilige Situation prägen, ab.

67 Vgl. Chi/Roscoe 2002.

68 Vgl. Hermisson 2020, 136.

Literatur

- Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer ²2019.
- Bohnsack, Ralf: Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003), 239–256.
- Bohnsack, Ralf / Pfaff, Nicolle / Weller, Wivian (Hg.): Qualitative analysis and documentary method in international educational research. Opladen: VS 2010.
- Chi, Michelene T. H. / Roscoe, Rod D.: The Processes and Challenges of Conceptual Change. In: Limón, Margarita / Mason, Lucia (Hg.): Reconsidering conceptual change. Issues in theory and practice. Dordrecht: Kluwer Acad. Publ. 2002, 3–27.
- Delling, Sarah: Körpersprache. In: Zimmermann, Mirjam / Lindner, Heike (Hg.): Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon (WiReLex). Stuttgart: Bibelgesellschaft 2020.
- Denk, Catharina: Lernförderliche Methoden für einen Conceptual Change von Schülervorstellungen zum Aufbau der Erde. Bayreuth: University Press 2018.
- Dohrmann, Julia: Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik. Münster u. a.: Waxmann 2021.
- Dülmer, Hermann: Vignetten. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer ²2019, 721–732.
- Edelstein, Wolfgang / Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp ²1996.
- Fang, Binxing / Jia, Yan (Hg.): Online social network analysis. Volume 1. Structure and Evolution. Berlin: Springer 2019.
- Fetz, Reto Luzius / Reich, Karl Helmut / Valentin, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgegenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer 2001.
- Fives, Helenrose / Buehl, Michelle M.: Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs. What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Harris, Karen R. / Graham, Steve / Urda, Tim u. a. (Hg.): APA educational psychology handbook. Washington: APA 2012, 471–499.
- Furtak, Erin Marie / Seidel, Tina / Iverson, Heidi u. a.: Experimental and Quasi-Experimental Studies of Inquiry-Based Science Teaching. In: Review of Educational Research 82 (2012), 300–329.
- Groeben, Norbert / Scheele, Brigitte: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke 1988.
- Hammer, Sabine: Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften im Umgang mit Aufgaben in der Unterrichtsplanung. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchung. Hildesheim: Franzbecker 2016.
- Harris, Karen R. / Graham, Steve / Urda, Tim u. a. (Hg.): APA educational psychology handbook. Washington: APA 2012. <https://dictionary.apa.org/> [09.03.2023].
- Hermisson, Sabine: Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19 (2020), 126–144.
- Kaune, Christa: Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts: Die kognitionsorientierte Aufgabe ist etwas mehr als „die etwas andere Aufgabe“. In: Der Mathematikunterricht 47 (2001), 35–46.

- Kindermann, Katharina / Riegel, Ulrich: Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 17 (2016), Art. 1.
- Kirchner, Vera: Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung. Wiesbaden: Springer 2016.
- Klös, Tobias: Qualitative Erhebungen von Schülervorstellungen von Grundschulkindern zur Evolution sowie die Konzeption und Evaluation einer Unterrichtseinheit zur Humanevolution im Rahmen des Evokids-Projekts. Gießen: University Press 2020.
- Krüger, Dirk: Die Conceptual Change-Theorie. In: Krüger, Dirk / Vogt, Helmut (Hg.): *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung*. Berlin: Springer 2007, 81–92.
- Krüger, Dirk / Vogt, Helmut (Hg.): *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung*. Berlin: Springer 2007.
- Krüger, Dirk / Parchmann, Ilka / Schecker, Horst (Hg.): *Methoden in der naturwissenschafts-didaktischen Forschung*. Berlin: Springer 2014.
- Küstners, Ivonne: Narratives Interview. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer 2019, 575–580.
- Limón, Margarita / Mason, Lucia (Hg.): *Reconsidering conceptual change. Issues in theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Acad. Publ. 2002.
- Maurer, Christian (Hg.): *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe*. Regensburg: GDCP 2019.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Forum: Qualitative Social Research* 1 (2000), Art. 20.
- Meyer, Frank: Yes, we can(?) Kommunikative Validierung in der qualitativen Forschung. In: Meyer, Frank / Miggelbrink, Judith / Beurskens, Kristine (Hg.): *Ins Feld und zurück – praktische Probleme qualitativer Forschung in der Sozialgeographie*. Berlin: Springer 2018, 164–168.
- Meyer, Frank / Miggelbrink, Judith / Beurskens, Kristine (Hg.): *Ins Feld und zurück – praktische Probleme qualitativer Forschung in der Sozialgeographie*. Berlin: Springer 2018.
- Mika, Tatjana / Stegmann, Michael: Längsschnittanalyse. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer 2019, 1077–1088.
- Pajares, M. Frank: Teachers' Beliefs and Educational Research. Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research* 62 (1992), 307–332.
- Penthin, Marcus / Christ, Alexander / Kröner, Stephan u. a.: Zusammenhänge zwischen religiös-spirituellen und berufsethischen Überzeugungen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25 (2022), 81–106.
- Pöhler, Birte: Konzeptuelle und lexikalische Lernpfade und Lernwege zu Prozentsätzen. Wiesbaden: Springer 2018.
- Prediger, Susanne: Vorstellungen zum Operieren mit Brüchen entwickeln und erheben. Vorschläge für vorstellungsorientierte Zugänge und diagnostische Aufgaben. In: *Praxis der Mathematik in der Schule* 48 (2006), 8–12.
- Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika: Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer 2019, 117–134.
- Riegel, Ulrich: Video Analysis. Opening the Black Box of Teaching Religious Education. In: Schweitzer, Friedrich / Boschki, Reinhold (Hg.): *Researching religious education. Classroom processes and outcomes*. Münster u. a.: Waxmann 2018, 117–129.

- Riegel, Ulrich / Schweitzer, Friedrich: Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht empirisch erforschen. Eine Bilanz zu vorfindlichen Designs, Methoden und Instrumenten. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 45 (2022), 107–120.
- Sandmann, Angela: Lautes Denken – die Analyse von Denk-, Lern- und Problemlöseprozessen. In: Krüger, Dirk / Parchmann, Ilka / Schecker, Horst (Hg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin: Springer 2014, 179–188.
- Schecker, Horst / Wilhelm, Thomas / Hopf, Martin u. a.: Schülervorstellungen. Forschungsstand, Konsequenzen und Desiderata. In: Maurer, Christian (Hg.): Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Regensburg: GDCP 2019, 201–204.
- Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golde / Böhner, Annette u. a.: Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Münster u. a.: Waxmann 2018.
- Schweitzer, Friedrich / Boschki, Reinhold (Hg.): Researching religious education. Classroom processes and outcomes. Münster u. a.: Waxmann 2018.
- Schweitzer, Friedrich: Wirksamkeitsforschung in der Religionsdidaktik: Ziele, Forschungsfelder und die Frage nach religionsdidaktischen Forschungsformaten. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19 (2020), 85–98.
- Stark, Robin: Conceptual Change: kognitiv oder situiert? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 17 (2003), 133–144.
- Traue, Boris / Pfahl, Lisa / Schürmann, Lena: Diskursanalyse. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer 2019, 493–508.
- Unser, Alexander / Riegel, Ulrich: Grundlagen der quantitativ-empirischen Religionspädagogik. Eine anwendungsorientierte Einführung. Münster u. a.: Waxmann 2022.
- Völzke, Katja: Lautes Denken bei kompetenzorientierten Diagnoseaufgaben zur naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Kassel: University Press 2012.
- Vosniadou, Stella (Hg.): International handbook of research on conceptual change. New York: Routledge 2013.
- Watson, Ellen: The Slippery Business of Measuring Beliefs. Lessons from a Failed Attempt at Developing an Instrument to Measure Teachers' Epistemic Beliefs about Physics Knowledge. In: Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education 24 (2020), 119–140.
- Witzel, Andreas: The problem-centered interview. In: Forum: Qualitative Social Research 1 (2000), Art. 22.
- Zimmermann, Mirjam / Lindner, Heike (Hg.): Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon (WiReLex). Stuttgart 2020.

Religiöse Vorstellungen von Schüler:innen untersuchen

Ausgewählte Untersuchungen zu Gottesvorstellungen – fachdidaktische Implikationen

Georg Ritzer

Der folgende Beitrag legt in einem ersten Schritt das zugrundeliegende Verständnis von Vorstellung und Vorstellungsforschung offen, außerdem wird kurz auf die Begriffe *Schüler:in* und *religiös* eingegangen. Anschließend werden als Beispiele für Untersuchungen zu religiösen Vorstellungen von Schüler:innen ausgewählte Erhebungen zu Gottesvorstellungen mit Blick auf deren methodische Vorgehensweise präsentiert, um sich abschließend mit der Frage nach fachdidaktischen Konsequenzen auseinanderzusetzen.

1 Vorstellungsforschung von Schüler:innen in religiösen Kontexten – eine begriffliche Annäherung

1.1 *Begriff der Vorstellung(sforschung)*

Der Begriff der Vorstellung wird im ersten Beitrag dieses Sammelbandes ausführlich behandelt¹, so dass an dieser Stelle nur auf einige Eckpunkte eingegangen wird, die dem Verständnis des hier vorliegenden Beitrages zugrunde liegen.

Unter Vorstellungen werden in diesem Beitrag subjektive gedankliche Konstrukte verstanden, die mit einem mentalen Erlebnis einhergehen.² Vorstellungen entstehen durch unterschiedliche Informationen, die das Gehirn verarbeitet. Dabei können Vorstellungen zu Objekten abgerufen werden, ohne dass das Objekt selbst wahrgenommen wird. Die Gehirnaktivität bei der direkten Wahrnehmung von Objekten ähnelt den Aktivitäten, wenn man sich die Objekte nur vorstellt. „Vorstellungen können somit als mentales Erleben verstanden werden“³. Aus neurobiologischer Perspektive handelt es sich bei der Konstruktion

1 Siehe den Beitrag von Hermisson in diesem Band.

2 Vgl. Gropengießer/Marohn 2018; Zabel 2020.

3 Gropengießer 2020, 13.

von Vorstellungen um individuelle Prozesse, daher können Vorstellungen weder eins zu eins aufgenommen noch eins zu eins weitervermittelt werden.⁴

Auch wenn es sich bei gebildeten Vorstellungen um relativ konstante Konstrukte handelt,⁵ sind die mentalen Konstrukte „nur für kurze Zeit vorübergehend denkbar und dann flüchtig. Jede weitere zum selben Thema konstruierte Vorstellung ist oft ähnlich, aber selten genau gleich“⁶.

Man kann unterscheiden zwischen Erinnerungsvorstellungen, die unmittelbar auf frühere Wahrnehmungen zurückgehen, und Fantasievorstellungen, die aus Neukombinationen von Erinnerungsvorstellungen bestehen.⁷ Das ist eine Unterscheidung, die besonders bei religiösen Vorstellungen von Bedeutung sein kann.

Somit sind Vorstellungen subjektive Konstrukte, die für Außenstehende nicht direkt zugänglich sind. Wenn sich empirische Forschungen mit Vorstellungen beschäftigen, verwehrt sich ein Blick direkt in die Gehirne. Man kann sich nicht direkt mit den Vorstellungen von Proband:innen beschäftigen. Direkter Gegenstand von Untersuchungen sind Darstellungen und Äußerungen von Personen über deren Vorstellungen. Dabei kann es sich um Wörter, Zustimmung oder Ablehnung vorgegebener Antworten, frei formulierte Sätze, Bilder, Gestiken und Mimik handeln, die methodisch in unterschiedlichster Weise erhoben werden können.⁸ Derartige Äußerungen werden dann von Personen, die Vorstellungen erforschen, aufgrund deren theoretischem Hintergrund interpretiert und daraus wird auf die Vorstellungen von Schüler:innen geschlossen. „Fachdidaktiker konstruieren somit Vorstellungen von Vorstellungen“⁹. Und wenn Studien über Vorstellungen von dritten Personen rezipiert werden, dann erzeugt das auch bei den Rezipierenden wiederum gefilterte Vorstellungen.

Inwiefern sich Vorstellungsforschungen auf rein kognitive oder auch auf affektive Dimensionen von mentalen Konstrukten beziehen, wird divergent diskutiert.¹⁰ Dies mag daran liegen, dass die Rolle der Emotionen beim Entstehen von Vorstellungen auch neurowissenschaftlich unterschiedlich interpretiert wird.¹¹

Als gemeinsame Schnittmenge von Ansätzen zu Schüler:innenvorstellungen lassen sich mit Gropengießer/Marohn¹² und Schecker/Duit¹³ folgende Aspekte festhalten:

4 Vgl. ebd.

5 Vgl. Schecker/Duit 2018, 12.

6 Gropengießer 2020, 13.

7 Vgl. Dorsch Lexikon online.

8 Vgl. Reinisch 2018, 9.

9 Gropengießer 2020, 14.

10 Vgl. Kaufmann 2021, 18.

11 Vgl. Bear/Connors/Paradiso 2018, 677, 690.

12 Vgl. Gropengießer/Marohn 2018, 55.

13 Vgl. Schecker/Duit 2018, 12.

- Schüler:innen kommen nicht als Black Box in den Unterricht, sie bringen schon Vorstellungen zu verschiedenen Begriffen und Themen mit.
- Bei Vorstellungen handelt es sich um psychische Konstrukte, die in einem aktiven Prozess mit bereits vorliegenden Vorstellungen entwickelt werden.
- Vorstellungen, die Schüler:innen in den Unterricht mitbringen, haben sich oft in alltäglichen Anwendungen bewährt.
- Schüler:innenvorstellungen sind oft nicht deckungsgleich mit wissenschaftlichen Vorstellungen.
- Die Auseinandersetzung mit neuen Inhalten und Sichtweisen wird bei den Schüler:innen in hohem Ausmaß von bestehenden Vorstellungen mitbestimmt.
- Schüler:innenvorstellungen sind nicht immer logisch aufgebaut, sie können widersprüchliche Inhalte umfassen.
- Will man Schüler:innenvorstellungen im Unterricht weiterentwickeln oder ändern, muss man diese gewusst und sie müssen in die Unterrichtsplanung einbezogen werden und neue Vorstellungen müssen für die jeweilige Person plausibel und anwendbar sein.
- Bei aller Individualität von Vorstellungskonstruktionen sind sie in sozialen Zusammenhängen zu sehen.

Kritisch hinterfragt werden kann die Aussage von Schecker und Duit, dass es sich bei Schüler:innenvorstellungen vorwiegend um stabile Konstrukte handle.¹⁴ Von Gropengießer/Marohn wird Vorstellungen hingegen ein hypothetischer Charakter zugeschrieben.¹⁵ Eine Möglichkeit zur Differenzierung bietet in diesem Zusammenhang Tobias Klös mit der Unterscheidung zwischen tief verankerten Vorstellungen (*deep structures*) und Vorstellungen, die ohne tiefe Verankerung kurzfristig und *ad-hoc* entstehen (*current constructions*).¹⁶ Auch bei tief verankerten Vorstellungen gilt, dass sie als mentale Konstrukte „nur für kurze Zeit vorübergehend denkbar und dann flüchtig [sind]. Jede weitere zum selben Thema konstruierte Vorstellung ist oft ähnlich, aber selten genau gleich.“¹⁷ Zudem kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Schüler:innen zu allen Sachverhalten, die im Unterricht behandelt werden, über Vorstellungen verfügen, auf denen aufgebaut werden kann.¹⁸

14 Vgl. ebd.

15 Vgl. Gropengießer/Marohn 2018, 55.

16 Klös 2020, 8–9.

17 Gropengießer 2020, 13.

18 Vgl. Boßmann/Sauer 1984, 10.

1.2 *Begriffe Schüler:innen und religiös*

Es stellt sich die Frage, wer bei Schüler:innenforschungen beforscht wird. Diese Frage ist etwas komplexer, als sie auf den ersten Blick scheint. Eindeutig ist der Sachverhalt, wenn es sich um Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene handelt, die eine Schule besuchen und im Kontext dieses Schulbesuches zu deren Vorstellungen beforscht werden. Weniger eindeutig ist die Abgrenzung dann, wenn z. B. Schüler:innen in einem dualen Ausbildungssystem im Rahmen ihres Schulbesuchs beforscht werden. Beeinflusst durch die COVID-19-Pandemie stiegen in Österreich Schulabmeldungen, daher ist zumindest zu erwähnen, dass auch jene schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen, die zuhause unterrichtet werden, im Schulpflichtgesetz als Schüler:innen bezeichnet werden.¹⁹ Nicht eindeutig ist die Abgrenzung der Zielgruppe zu beantworten, wenn Jugendliche im Zuge eines Forschungsprojekts in Realgruppen eingeladen werden, sich über unterschiedliche Vorstellungen auszutauschen.²⁰

Als gemeinsamer Nenner für die Gruppe der Schüler:innen wird in der Folge angesehen, dass Personen untersucht werden, die in irgendeiner Form organisatorisch im Bereich einer Schule aus rechtlicher Perspektive als Lernende gesehen werden.²¹

Wenn im Titel des vorliegenden Beitrages von der Untersuchung religiöser Vorstellungen die Rede ist, muss die Frage zumindest gestreift werden, was unter *religiös* verstanden wird. Diese Auseinandersetzung kann kurzgehalten werden. Will man nicht schon im Vorhinein eine unzulässige Engführung des Religionsbegriffes herbeiführen, muss der Begriff in diesem Zusammenhang möglichst offengehalten werden. Damit wird aber nicht in Abrede gestellt, dass das jeweilige Verständnis des Religionsbegriffes in den je einzelnen Forschungsprojekten offenzulegen ist. Es ist klarzustellen, ob ein substantieller, ein funktionaler, ein phänomenologischer oder anthropologischer Religionsbegriff grundgelegt wird.²²

Wenn im folgenden Kapitel Forschungen zu Gottesvorstellungen präsentiert werden, handelt es sich um Untersuchungen, denen ein substanzieller Religionsbegriff zugrunde liegt.

19 Vgl. Schulpflichtgesetz § 11 Abs 4.

20 Vgl. Lamnek/Krell 2010, 388–389.

21 Hier darf nicht übersehen werden, dass auch Lehrer:innen als immer neu Lernende anzusehen sind, jedoch ist aus rechtlicher Perspektive die Abgrenzung eindeutig.

22 Ein Überblick dazu: Porzelt 2009, 45–107.

2 Untersuchungen zu Schüler:innenvorstellungen am Beispiel von Gottesvorstellungen. Ein inhaltlich-methodischer Überblick zu Untersuchungen in Bezug auf Aussehen und Eigenschaften Gottes

Wenn die Beschäftigung mit Gottesbildern und Gottesvorstellungen als eine der zentralen religionspädagogischen Aufgaben gesehen wird,²³ verwundert es auch nicht, dass es dazu in der Religionspädagogik eine lange Forschungstradition gibt. Dabei beziehen sich Gottesvorstellungen „auf kognitive Repräsentationen und Gefühle, die Menschen von Gott als Person, als einem Wesen oder einer Macht haben, einschließlich der Eigenschaften, Handlungsweisen, und Wirkungsfelder, die mit Gott in Verbindung gebracht werden.“²⁴

Die folgende Beschäftigung mit Untersuchungen zu Gottesvorstellungen von Schüler:innen kann nicht alle diesbezüglichen empirischen Erhebungen aufnehmen. Es werden ausgewählte Untersuchungen präsentiert, die besonders in methodischer Hinsicht Entwicklungen in der Forschungstradition abbilden.²⁵

Erste Untersuchungen nähern sich der Frage der Gottesvorstellung bei Schüler:innen über Interviews.

So stellte *Theodor Voß* bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts Schüler:innen Fragen zu Begriffen, die im Religionsunterricht vorkommen. Voß formuliert: „Daß viele Kinder aus der Mutterschule, der Heimat usw. einen reichen Schatz an Vorstellungen mitbringen, ist jedem Lehrenden aus der Erfahrung bekannt, aber wieweit es sich um wirkliche Vorstellungen handelt, kann nur eine systematische Untersuchung ergeben.“²⁶

Zu Gott fragte Voß: „Gott: [...] wie sieht er aus? [...] wo ist er? [...] was tut er? [...] woher wissen wir, daß es einen Gott gibt?“²⁷ Er stenographierte die Antworten von je zwölf Schüler:innen von der ersten bis zur achten Schulstufe zu deren Gottesvorstellungen mit.

Er stellte fest, dass in den ersten Schuljahren manche Schüler:innen Gott mit dem Christkind oder mit Jesus identifizieren. Antworten, die nicht mehr konkret-sinnlichen Vorstellungen entsprechen, findet er bei Jungen vom zehnten, bei den Mädchen vom neunten Lebensjahr an.²⁸

23 Vgl. Bucher 2001, 31; Reese-Schnitker 2009; Schweitzer 2009, 241; Büttner/Dieterich 2013, 170; Arzt 2016, 31.

24 Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003, 332.

25 Überblicke zu Untersuchungen von Gottesbildern: Vgl. Fricke 2007, 13–36; Freudenberger-Lötz/Riegel 2011; Maull 2017, 18–56; Roggenkamp/Hartung 2020, 13–25.

26 Voß 1926, 10.

27 Ebd., 15.

28 Vgl. ebd., 57.

Ungefähr zur selben Zeit legte *Ernst Nobiling* Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 20 Jahren als Einstieg für seine Interviews das Bild *Vater unser* von Rudolf Schäfer vor, das Gott als alten Mann mit weißem Bart und zur Seite ausgestreckten Armen darstellt, zu dem ein Kind kniend in Gebetshaltung aufschaut.²⁹ Zu diesem Bild wurden folgende Fragen gestellt: „1. Wie gefällt dir das Bild und warum? 2. Hast du dir Gott auch schon mal so vorgestellt und wann? 3. Wie würdest du Gott darstellen, wenn du schön zeichnen könntest? [...]“³⁰ Die Fragen wurden von 2977 Schüler:innen schriftlich während des Religionsunterrichtes beantwortet. Die Analysen ergaben, dass jüngere Kinder Antworten „nachplappern“³¹, welche sie in der Schule gehört haben. Nobiling bringt dies in Zusammenhang mit einem Autoritätsglauben, der erst ab dem 14. Lebensjahr überwunden wird. Für jüngere Kinder stellt das oben beschriebene Bild die Wirklichkeit dar. Für die Tendenz, sich ein eigenes, kritisches Bild zu machen, sieht Nobiling einen Zusammenhang mit allgemeiner Bildung.³² Von anthropomorphen hin zu abstrakten Vorstellungen wird ein altersspezifischer Trend festgestellt. Die Impulse und Impulsfragen dieser frühen Untersuchungen sind aus heutiger Perspektive kritisch zu sehen.

Zumindest erwähnt seien im Kontext von Interviews mit Kindern und Jugendlichen die Forschungen auf Basis der *strukturgenetischen Ansätze* aus den 80er Jahren, die in dieser Zeit großen Einfluss auf die religionspädagogische Diskussion genommen haben. Aufgrund von Interviews und theoretischen Annahmen, die z. B. auf Jean Piaget fußen, wurden Stufenkonzepte entwickelt: zum einen die Interviews, die den ‚Stufen des Glaubens‘ (*Stages of faith*)³³ zugrunde liegen, in denen *James W. Fowler* auch nach Gottesvorstellungen fragte; zum anderen *Fritz Oser* und *Paul Gmünder* mit ihren Interviews zu Dilemmageschichten, wodurch sie Antworten erhielten, anhand derer sie Rückschlüsse auf Vorstellungen zu Gott ziehen konnten.³⁴ Ein wesentliches Ergebnis dieser Entwicklungskonzepte ist die Annahme von altersspezifisch zunehmender Autonomie von Kindern und Jugendlichen in ihrer Vorstellung von Gott.

Bereits relativ früh wurde damit begonnen, durch von Proband:innen angefertigte Bilder auf deren Gottesvorstellungen zu schließen. So beschäftigte sich der Psychologe *Ernest Harms* schon 1944 in einem Artikel im *American Journal Sociology* mit religiösen Vorstellungen, die nach seiner Meinung von Kindern in Worten nicht so gut ausgedrückt werden können.³⁵ Daher ließ er Kinder und Jugendliche (insgesamt weit über 1000) deren Vorstellungen von Gott in Bildern

29 Das Bild findet sich online unter: <https://www.akg-images.de/archive/Vater-unser-der-du-bist-im-Himmel...-2UMDHUHL8EV.html> [15.01.23].

30 Nobiling 1929, 57.

31 Ebd., 95.

32 Vgl. ebd.

33 Vgl. Fowler 1981.

34 Vgl. Oser/Gmünder 1984.

35 Vgl. Harms 1944.

darstellen. Auch wenn man sich aus heutiger Perspektive mit Blick auf Stichprobenziehung und Auswertungsmethode mehr Information wünschen würde, kommt Harms zum Ergebnis, dass sich Gottesvorstellungen verändern. Nach seinen Forschungen entwickeln sie sich von märchenhaften, fantastischen Vorstellungen bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren (Gott als König, Mann mit langem Bart, in einem Haus in den Wolken etc.) über eine realistische Stufe bei Schulkindern, die geprägt ist von der Konfrontation mit der tatsächlichen Umwelt bis zu sehr individuell geprägten Gottesbildern bei Jugendlichen. Auch *Hermann Siegenthaler* hält sich in seinem 1980 publizierten Aufsatz „Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen“³⁶ eher bedeckt über Erhebung- und Auswertungsmethode der über 300 Schüler:innenzeichnungen zur Geschichte von Josef und Potifar (Gen 39). Er geht von einer Entwicklung von Gottesvorstellungen aus, die wiederum von eher anthropomorphen Vorstellungen zu abstrakteren hin tendieren.

Die Forschung an Kinderzeichnungen hat *Anton Bucher* auf ein wissenschaftliches Niveau gehoben, indem er in seinem 1994 veröffentlichten Aufsatz „Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern?“³⁷ das Design sowie das theoretische Grundkonzept und die Auswertungsmethode offengelegt hat. Anhand der Auswertungskategorien wurde untersucht, ob die 7 bis 12-jährigen Kinder Gott menschenähnlich oder in Form von Symbolen darstellen, ob Gott mit weiblichen oder männlichen Attributen dargestellt wird, ob er in den Zeichnungen ein freundliches Erscheinungsbild hat (Stellung der Mundwinkel) und in welche Umgebung Gott von den Schüler:innen gesetzt wird. Die Ergebnisse wurden auch unter der Perspektive von Geschlecht und Alter der Proband:innen betrachtet. Erwartungsgemäß nahmen symbolische Darstellungen mit zunehmendem Alter zu. Geschlechterspezifisch zeigte sich, dass die wenigen Bilder, die Gott weiblich darstellten, ausschließlich von Mädchen gezeichnet wurden.

In den Schlussfolgerungen aus der Untersuchung plädiert Bucher dafür, die Vorstellungen der Kinder von Gott ernst zu nehmen, deren theologischen Wert zu würdigen, damit sich Kinder auch weiter mit theologischen Themen auseinandersetzen. In der Forderung, kindliche Gottesvorstellungen nicht defizitär zu sehen, nimmt er die Gedanken früherer Publikationen auf, die als Grundlage für die Entwicklung der Kindertheologie gesehen werden können.³⁸

Helmut Hanisch veröffentlichte 1996 sein Buch „Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen“³⁹. Er baut auf der Studie von Bucher auf, vergrößert die Stichprobe sowie den Umfang der Altersspanne. Als weitere Dimension nimmt er die religiöse Sozialisation der 7 bis 16-Jährigen auf, wobei auf die religiöse Sozialisation aufgrund des Wohnortes geschlossen

36 Siegenthaler 1980.

37 Bucher 1994.

38 Vgl. ebd.; Bucher 1989.

39 Hanisch 1996.

wird. Über 2600 Zeichnungen von Schüler:innen der alten und neuen Bundesländer in Deutschland standen für eine Analyse zur Verfügung. Auch diese Untersuchung stützt sich in erster Linie auf die Bilder, wenngleich schriftliche Anmerkungen auf den Blättern in die Auswertungen mit einbezogen wurden. Wiederum ist eine Differenzierung zwischen anthropomorphen und nicht anthropomorphen Abbildungen von Gott zentral. In Bezug auf das Alter stellt Hanisch fest, dass sich Vorstellungen von Kindern in Bezug auf Gott in Richtung nicht-anthropomorphe Vorstellungen entwickeln, wobei sich die Entwicklung nicht kontinuierlich, sondern stufenförmig vollzieht. In Bezug auf religiöse Sozialisation zeigt sich, dass weniger religiös Sozialisierte im Vergleich zu religiös Sozialisierteren länger anthropomorphe Vorstellungen von Gott haben, diese jedoch seltener in nicht-anthropomorphe Vorstellungen transformieren, sondern eher streichen.

An beiden Erhebungen von Bucher und Hanisch muss kritisch gesehen werden, dass die Analyse der Bilder ohne Einbindung der Proband:innen geschehen ist.

Das ändert sich in einer Untersuchung, die Hanisch mit den Kolleg:innen *Ursula Arnold* und *Gottfried Orth* in Aachen, Leipzig und Mödling bei 56 Kindern der neunten Schulstufe an Gymnasien durchführte.⁴⁰ Auch in dieser Studie wurden Schüler:innen aufgefordert, ihr Bild von Gott zu malen. Die Schüler:innen sollten zusätzlich aber auch ein Bild von Menschen malen und wurden in einem anderen Setting (nicht im Religionsunterricht, in dem die Bilder entstanden) zu ihren Darstellungen interviewt. Dabei konnten sie auch über ihren Religionsunterricht und ihre außerschulische religiöse Sozialisation, über biblische Geschichten, über die Vorstellungen bezüglich Jesus und die eigene religiöse Praxis Auskunft geben.

Einen etwas anderen Weg beschritt *Stephanie Klein* in ihrer im Jahr 2000 veröffentlichten Studie „Gottesbilder von Mädchen“⁴¹. Inwiefern diese Studie zu Erhebungen von Schüler:innenvorstellungen zu zählen ist, kann divergent diskutiert werden, da sie nicht im schulischen Kontext durchgeführt wurde. Gerade dieses unterschiedliche Setting ist bemerkenswert, da es sich von den bisherigen Studien unterscheidet. Kleins Probandinnen sind fünf befreundete Mädchen aus einer Spielgruppe. Teil dieser Spielgruppe ist auch ein Geschwisterpaar, bei dem zuhause die Erhebung in einem familiären Setting durchgeführt wurde. In dieser Umgebung ließ Klein die Kinder, die im Alter von sechs bis zehn Jahren waren, ihr Gottesbild malen und sprach mit den Kindern über ihre Zeichnungen. Diese Mal-Interviews wurden im Jahresabstand dreimal durchgeführt (in den Jahren 1997, 1998 und 1999). Im Gegensatz zu früheren Untersuchungen präsentiert Klein für jedes Mädchen eine eigene Auswertung mit den je individuellen Gottesvorstellungen. Die Bedeutung der Interpretation des Gezeichneten durch die

40 Vgl. Arnold/Hanisch/Orth 1997.

41 Klein 2000.

Mädchen soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Auch in dieser Untersuchung weisen die Mädchen Gott meist männliche Attribute (z. B. Bart) zu. Wie in anderen Untersuchungen finden sich aber auch Abbildungen, die durch die Verwendung traditionell geschlechtsspezifischer Attribute nahelegen würden, dass Gott als Frau dargestellt wurde und Teil der Vorstellungen war. Auf diesen Sachverhalt angesprochen, gibt ein Mädchen jedoch die Auskunft, dass es keine Frau gemalt habe. Die Darstellungen können somit unterschiedlich interpretiert werden. Für die grundsätzliche Auseinandersetzung mit Vorstellungsforschung zeigt sich daran exemplarisch, dass die Vorstellung selbst nicht einsehbar ist. Analysiert werden kann nur das, was ausgedrückt wird und die Analyse dieses Ausdrucks ist wiederum durch die Vorstellungen der forschenden Person gefiltert.

Ibtissame Maull ist Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen ebenfalls in einer Kombination aus Bildern und Interviews auf der Spur. In ihrer 2017 publizierten Monographie „Gottesbilder und Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter“⁴² zeichneten 20 Schüler:innen zuerst in der sechsten und dann nochmals in der zehnten Klasse ihre Vorstellung von Gott und gaben zu ihren Vorstellungen auch Auskunft in Interviews. Bei der zweiten Befragung wurden den Schüler:innen auch wieder die Bilder der ersten Untersuchung vorgelegt. Die Analysen ergaben, dass sich die Schüler:innen der Veränderungen ihrer Vorstellungen von Gott bewusst sind. Die Ergebnisse ähneln großteils den Erkenntnissen von Bucher.⁴³ Häufig auftretende Motive sind Hände, Sonne, Weltkugel, anthropomorphe Abbildungen und Licht. Gottesvorstellungen sind positiv besetzt, Gott wird als Beschützer/Beschützerin gesehen. Auch wenn Gott in Form von menschenähnlichen Figuren dargestellt wird, zeigt sich, dass Gott anders ist als Menschen. Häufig wiederholten sich Symbole, die von den Schüler:innen bei der ersten Erhebung dargestellt wurden, in der zweiten Untersuchungsphase. Als wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Untersuchungszeitpunkten wird die Beziehungsebene zwischen Gott und den Proband:innen gesehen. Bei der zweiten Erhebung war es den Proband:innen eher möglich, eine Beziehungsebene zwischen sich und Gott aufzubauen als zum ersten Erhebungszeitpunkt.⁴⁴

In derselben Tradition steht die Publikation von *Antje Roggenkamp* und *Vereena M. Hartung*: „Theologisieren mit eigenen Gottesbildern“⁴⁵. Sie lassen 55 Sechstklässler:innen und 53 Zehntklässler:innen in deren katholischen und evangelischen Religionsunterricht Bilder zu deren Gottesvorstellungen malen. Auf der Rückseite des weißen Blattes Papier hatten die Schüler:innen die Möglichkeit, das von ihnen selbst Gemalte zu interpretieren. In einem dritten Schritt

42 Maull 2017.

43 Vgl. Bucher 1994.

44 Vgl. Maull 2017.

45 Roggenkamp/Hartung 2020.

folgten Gruppengespräche über die Bilder, die videographiert wurden. Feinanalysen ausgewählter Bilder zeigten, dass bei den jüngeren Proband:innen die Gottesvorstellungen positiv konnotiert sind, sie stehen in Zusammenhang mit einer Schutz- und Hilfefunktion einer Größe, die leitet und allwissend ist. Im Vergleich zu den Sechstklässler:innen ist die Gottesvorstellung bei den Zehntklässler:innen weniger anthropomorph, nicht mehr so unhinterfragt positiv, es finden sich mehr kritische Anfragen an Gott.

Untersuchungen von Gottesvorstellungen und Gottesbildern sind oft auch Teil von *quantitativen Untersuchungen* mit geschlossenen Antwortformaten, die der Religiosität von Schüler:innen nachgehen. Dabei werden in geschlossenen Frageformaten bisweilen Antworten auf einzelne Aussagen mittels mathematischer Berechnungen zu Aussagen über latente Inhalte zusammengefasst.⁴⁶ Bekannt geworden ist in diesem Zusammenhang z. B. die Einteilung von Jugendlichen der Würzburger Forschergruppe um Hans-Georg Ziebertz in kirchlich-christliche, christlich-autonome, konventionell-religiöse, autonom-religiöse und nicht-religiöse Typen, die sich auch hinsichtlich ihrer Gottesbilder unterscheiden.⁴⁷ In der Tübinger Studie „Jugend – Glaube – Religion“ findet sich eine Auseinandersetzung mit Gottesvorstellungen sowohl auf einer methodisch qualitativen Ebene auf Datenbasis von Gruppeninterviews⁴⁸ als auch auf quantitativer Ebene durch den Einsatz von vorgegebenen Items⁴⁹. Das Besondere an diesem Projekt ist, dass die quantitativen Daten in einem längsschnittlichen Design erhoben wurden. Ein Ergebnis der Studie ist, dass die jungen Männer eher dazu tendieren, Gott als Erfindung des Menschen zu bezeichnen, während junge Frauen eher dazu neigen, Gott mit positiveren Vorstellungen zu besetzen („etwas, das Sicherheit gibt“, „etwas, auf das ich mich verlassen kann“, „jemand, zu dem man sprechen kann“).⁵⁰

Einen *mixed methods*-Ansatz verfolgt auch David Heller in seiner Untersuchung, in der er in einem interreligiösen Vergleich je zehn katholische, jüdische, baptistische und hinduistische Kinder im Alter von vier bis zwölf Jahren befragt. In seiner Erhebung führt er mit den Kindern Interviews, lässt sie Bilder zeichnen, mit Puppen spielen und Briefe schreiben. Heller arbeitet religionspezifische Unterschiede in den Gottesvorstellungen heraus, die er altersspezifisch differenziert und auf familiäre Sozialisation zurückführt. Als Aspekte von Gottesvorstellungen, die sich bei allen Kindern finden lassen, führt er Allmacht und Omnipräsenz an, wie auch die Vorstellung, dass jede Veränderung in irgendeiner Weise durch Gott bewirkt wird und Gott mit Licht assoziiert wird.⁵¹

46 Z. B. Bucher 2001; Ziebertz o. A.; Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003; Gennerich 2011.

47 Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003, 390–404.

48 Vgl. Nowack 2018.

49 Vgl. Wissner 2018.

50 Schweitzer/Wissner/Bohner u. a. 2018, 78.

51 Vgl. Heller 1986.

Auch die Untersuchungen im Zusammenhang mit der *Rostocker Längsschnittstudie*⁵² stützen sich in der längsschnittlich organisierten Datenerhebung auf unterschiedliche Methoden. Die beforschten 50 bis 60 Kinder und Jugendlichen im Alter von 6 bis 17 Jahren erstellten Collagen zu ihren Gottesvorstellungen, die von ihnen selbst auch erklärt wurden. Weiter konnten von den Forscher:innen Zeichnungen, Berichte und ausgefüllte Fragebögen analysiert werden, die Auskunft über die Lebenswege und zu familiären Hintergründen der Proband:innen gaben. Unterschiedliche Publikationen konzentrieren sich auf 8,⁵³ 6⁵⁴ bzw. 16⁵⁵ Einzelfälle. Diese gehen auf unterschiedliche Aspekte von Gottesvorstellungen unter Berücksichtigung z. B. des familiären Hintergrunds, der Persönlichkeitsmerkmale der Kinder⁵⁶, des Elternbildes, das die Kinder mitbringen⁵⁷ und geschlechtsspezifischer Unterschiede⁵⁸ ein. Die untersuchten Kinder und Jugendlichen entstammen mehrheitlich konfessionslosen Kontexten. Die Gottesvorstellungen von Eltern, Großeltern und Geschwistern erwiesen sich als bedeutend, wenn es um die Vorstellungen der Proband:innen ging, wobei sich allgemeine Aussagen zum Zusammenhang von Elternbild und Gottesbild nicht erhärten ließen. Eine weitere Studie, die im Zusammenhang mit der Rostocker Längsschnittstudie steht (durchgeführt im Zeitraum von 18 Monaten bei Heimkindern aus Lettland von Astra Dannenfeldt), stellt einen Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Gottesvorstellung fest.⁵⁹

Bei den genannten Untersuchungen handelt es sich meist um empirische Erhebungen, die bei Schüler:innen durchgeführt wurden. In manchen Studien werden aus den Ergebnissen mehr oder weniger ausführlich Konsequenzen für den Religionsunterricht abgeleitet. Besonders erwähnt sei hier eine Beschäftigung mit Gottesvorstellungen, die aus einem Projekt zur religionsdidaktischen Unterrichtsforschung stammt. Dabei handelt es sich um einen Teilaspekt des Forschungsprojekts RADEV.⁶⁰ Hier kommt die Methode der Beobachtung – unterstützt durch Videographie – zum Tragen, die sonst zu Unrecht nur sehr selten Anwendung findet. Im Zuge des Projekts RADEV wird mit unterschiedlichen *Lehrstücken* gearbeitet. Zwei der fünf Lehrstücke befassen sich mit der Gottesfrage. Eine Aussage eines Schülers – genannt Fynn – sei hier angeführt, da sie einen interessanten Einblick in die Gottesvorstellung eines Schülers gibt: „Gott

52 Vgl. Szagun 2006; Szagun/Fiedler 2008; Bösefeldt 2010.

53 Vgl. Szagun 2006.

54 Vgl. Szagun/Fiedler 2008.

55 Vgl. Bösefeldt 2010.

56 Vgl. Szagun 2006.

57 Vgl. Szagun/Fiedler 2008.

58 Vgl. Bösefeldt 2010.

59 Vgl. Dannenfeldt 2009.

60 RADEV steht für Relevanz, Anspruchsniveau, Dramaturgie, (Lehrer-)Expertise und Vernetzung. Vgl. Englert/Eck 2021.

muss man nicht sehen, sondern sich vorstellen, also wissen. Selber sagen: Der ist hier“⁶¹.

Wenn sich Untersuchungen zu Vorstellungen von Schüler:innen – wie oben angeführt – nicht nur auf die Vorstellung von Gott in Bezug auf sein Aussehen, sein Wesen und seine Eigenschaften beziehen, sondern auch auf „Handlungsweisen, und Wirkungsfelder, die mit Gott in Verbindung gebracht werden“⁶², sind auch Untersuchungen z. B. zur Theodizeefrage,⁶³ zu Todes- und Jenseitsvorstellungen⁶⁴ oder Schöpfungsverständnissen⁶⁵ zu erwähnen, auf die an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden kann.⁶⁶

3 Vorstellungsforschung und fachdidaktische Implikationen

Der Begriff *Vorstellungsforschung* findet sich auch aus fachdidaktischer Perspektive häufiger in naturwissenschaftlichen Fächern als in der Religionspädagogik. Im Zuge einer Delphi-Studie stellte sich eine Forscher:innengruppe aus Graz und Wien der Frage, was Physiklehrer:innen unter Schüler:innenvorstellung verstehen. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass der Begriff mit fehlerhaften Inhalten, sogenannten *Misconceptions*, in Zusammenhang gebracht wird.⁶⁷ Die Verwendung des Begriffs *Misconception* im Kontext von Schüler:innenvorstellungen ist offensichtlich in den Vorstellungen von Lehrpersonen naturwissenschaftlicher Fächer verankert, es stellt jedoch ein Verständnis dar, das im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs – auch in den Naturwissenschaften – rückläufig ist, da es eine abwertende Haltung gegenüber vorherrschenden Vorstellungen zum Ausdruck bringt.⁶⁸ Diese Abwertung subjektiver Zugangsweisen ist vermutlich auch ein Grund, dass die Auseinandersetzung mit *Misconceptions* keinen Eingang in die religionspädagogische Diskussion gefunden hat.

Da sich der Begriff der *Misconceptions* im Zusammenhang von Schüler:innenvorstellungen im religionspädagogischen Kontext nicht durchgesetzt

61 Eck/Englert 2021, 77.

62 Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003, 332.

63 Z. B. Van der Ven 1989; Gebler/Riegel 2011; Stögbauer-Elsner 2011.

64 Z. B. Harris 2011; Bederna 2012.

65 Z. B. Höger 2020 (siehe dazu auch den Beitrag von Höger in diesem Band).

66 Für einen Überblick zu religiöser Vorstellungsforschung bei Jugendlichen mit einer besonderen Aufmerksamkeit für die Auswirkungen unterschiedlicher Rahmungen siehe den Beitrag von Peter in diesem Band.

67 Vgl. Plotz/Krumphals/Haagen-Schützenhöfer 2021.

68 Vgl. Fendt 2019, 24; Gropengießer 2020, 10–12.

hat, findet man die Begriffe der Alltagstheorien im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien⁶⁹ und den Begriff der Präkonzepte als „vorunterrichtliche Vorstellungen von Schüler*innen“⁷⁰. Damit werden „allgemein verbreitete Vorstellungen, Gedanken, Begriffe, Überlegungen und Überzeugungen, Theorie- und Wissens Elemente benannt, über die Menschen im Alltag verfügen“⁷¹. Zu diesem Begriffsfeld gehören auch Ausdrücke wie Alltagsvorstellungen oder lebensweltliche Vorstellungen.⁷²

Die pädagogischen Auseinandersetzungen mit diesen Begriffen eint der Versuch, Vorstellungen von Schüler:innen zu nutzen, damit beim Lernen auf diesen Vorstellungen aufgebaut werden kann. Das stellt einen Ansatz dar, der nicht wirklich neu ist, wenn Adolf Diesterweg bereits 1838 schreibt: „Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort!“⁷³ Die Nähe zur Korrelationsdidaktik liegt im religionsdidaktischen Kontext auf der Hand.

Ein weiterer Begriff, der in diesem Zusammenhang zu finden ist, ist jener der Subjektiven Theorien. Er findet sich zwar auch in Bezug auf Schüler:innen,⁷⁴ jedoch ist dieser in der Religionspädagogik in erster Linie bei Lehrer:innenforschungen zu finden.⁷⁵ Er bezeichnet „die Möglichkeiten von Subjekten, ihre erfahrene Umwelt kognitiv zu modellieren und damit Handlungsspielraum zu gewinnen“⁷⁶. Vermutlich hängt die Anwendung des Begriffes der Subjektiven Theorien in der Lehrer:innenforschung damit zusammen, dass in der Forschungstradition „das Forschungsprogramm Subjektive Theorien“⁷⁷ Lehrpersonen im Fokus hatte, bei denen kohärentere Vorstellungen zu einem Themenbereich zu erwarten sind. Subjektive Theorien von Lehrpersonen können sich aber auch auf Vorstellungen von Kindern beziehen.⁷⁸ Umgelegt auf die Religionspädagogik kann sich das in Fragen widerspiegeln wie: Wie erfassen Lehrpersonen Vorstellungen von Schüler:innen? Welche Vorstellungen von Lernen haben Religionslehrer:innen? Inwiefern sind Religionspädagog:innen in der Lage, die Eingangsvoraussetzungen, also die religiösen Vorstellungen von Schüler:innen, zu erfassen?

69 Vgl. Rothgangel 2013.

70 Hermisson 2020, 128.

71 Kattmann 2017, 7.

72 Vgl. Helbig/Reinisch 2020, 2.

73 Diesterweg 1838, 131.

74 Vgl. Mokwinski 2010.

75 Vgl. Lehner-Hartmann 2014; Kindermann 2017; Ritzer 2018; Gronover/Ambiel/Riegel u. a. 2022.

76 Ammermann 2000, 38.

77 Groeben/Wahl/Schlee u. a. 1988.

78 Vgl. Helbig/Reinisch 2020.

Im Anschluss daran stellt sich die Frage, welche Schlüsse Lehrpersonen und Forscher:innen aus den diagnostizierten Befunden ziehen und wie sie Vorstellungsveränderungen von Schüler:innen beschreiben. In den naturwissenschaftlichen Fächern spricht man in diesem Zusammenhang von *Conceptual Change*.

Die Aufgabe des Forschungszweiges, den man unter *Conceptual Change* zusammenfassen kann, besteht darin, „unterrichtliche Strategien zur Änderung von Vorstellungen zu finden, die Bedingungen zu klären, unter denen dies gelingen kann, und den dabei ablaufenden Lernprozess theoretisch gerahmt zu beschreiben“.⁷⁹ Nach Jörg Zabel geht es in derartigen Lernprozessen aus konstruktivistischer Perspektive eher nicht um Vorstellungsveränderungen, sondern vielmehr um eine Rekonstruktion von Vorstellungen, weshalb bisweilen auch der Begriff *Conceptual Reconstruction* Anwendung findet.⁸⁰

Wenn von *Conceptual Change* oder von *Conceptual Reconstruction* gesprochen wird, liegt meist ein konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis zugrunde, nach dem Vorstellungen nicht einfach weitergegeben oder in gleicher Weise aufgenommen werden. Lernende kommen in den Unterricht mit bereits bestehenden Vorstellungen aus alltäglichen und schulischen Zusammenhängen. Auf diesem Hintergrund konstruieren Lernende neue Vorstellungen. Der Forschungsbereich des *Conceptual Change* beschäftigt sich daher mit Strategien für den Unterricht, die Vorstellungsänderungen theoriebasiert begünstigen.

Von günstigen Voraussetzungen für eine Herbeiführung einer Vorstellungsänderung wird ausgegangen, wenn Personen mit bisherigen Vorstellungen unzufrieden und Erklärungsmuster unzureichend sowie neue Vorstellungen verständlich, plausibel und hilfreich sind.⁸¹

Wie in den angeführten Untersuchungen zu Gottesvorstellungen aufgezeigt wurde, bringen Schüler:innen auch unterschiedliche Vorstellungen über Gott in den Unterricht mit. Dies gilt auch für andere Bereiche religiösen Lernens. Aus Perspektive des *Conceptual Change*-Ansatzes wäre das didaktische Ziel, Verbesserungsmöglichkeiten religiöser Verstehenshorizonte zu ermöglichen. Somit stellt die Erforschung religiöser Vorstellungen aus dieser Perspektive eine Grundvoraussetzung dar. Denn es besteht die Möglichkeit, dass eine Weiterentwicklung gar nicht nötig ist oder dass durch vorhandene Vorstellungen eine Weiterentwicklung blockiert wird.

Es liegt auf der Hand, dass Erkenntnisse und Methoden, wie sie in naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken ausgearbeitet wurden, nicht eins zu eins für die Religionspädagogik übernommen werden können. So ist die strenge Abgrenzung zwischen Alltagskonzepten und Wissenschaftskonzepten in religiösen Fragestellungen nicht durchgehend möglich.⁸² Dies führt zu Diskussionen, die schon

79 Gropengießer/Marohn 2018, 49–50.

80 Vgl. Zabel 2020, 28–29.

81 Vgl. Klös 2020, 11.

82 Ähnlich Dück 2013, 13 für die Geschichtsdidaktik.

längere Zeit im Zusammenhang mit Kinder- und Jugendtheologie geführt werden. In den referierten Untersuchungen ist immer wieder von der Bedeutung der Wertschätzung der je individuellen Gottesvorstellung die Rede. Wie kann man die je individuellen Vorstellungen wertschätzen und als angemessen verstehen, wenn man sie gleichzeitig weiterentwickeln will?⁸³ Es stellt sich die grundsätzliche Frage, inwiefern in Bezug auf letztlich unbeantwortbare Fragen der Ansatz eines *Conceptual Change* verfolgt werden kann. Oder sind es nicht viel mehr korrelationsdidaktische Ansätze, die hier zielführender sind, für die auch Kenntnisse über Schüler:innenvorstellungen zentral sind?

Auf die Abgrenzung und mögliche Befruchtung zwischen Kompetenzforschung und Vorstellungsforschung kann über diese Anmerkungen hinaus nicht näher eingegangen werden. Aber eine Antwort auf die Frage des Umgangs mit letztlich nicht beantwortbaren Fragen ist, dass in Kompetenzforschungen bisweilen nicht mehr die Antwort auf eine Fragestellung selbst analysiert wird, sondern es steht die Frage nach der Art und Weise im Zentrum, wie sich eine Argumentationskompetenz entwickelt.⁸⁴

Um im Diskurs mit anderen Fachdidaktiken anschlussfähig zu bleiben, scheint es angezeigt, in der Fachdidaktik Religion von einem weit gefassten Verständnis von Vorstellungsforschung auszugehen. Innerhalb von Forschungen ist aber das jeweilige Verständnis von Vorstellung offenzulegen. So ist zu differenzieren, ob es sich um Vorstellungen in Bezug auf entscheidbare oder letztlich unentscheidbare Fragen handelt.

Dirk Krüger schlägt vor, grundsätzlich Forschungen zu Wissensinhalten gegenüber Forschungen zu Vorstellungsinhalten zu trennen. Er sieht den Unterschied zwischen Wissen und Vorstellung darin, dass Vorstellungen keinem Wahrheitsanspruch unterliegen, nicht auf Einvernehmen beruhen und von einer Person in unterschiedlichem Maß vertreten werden können. Vorstellungen erklären Inhalte und Zusammenhänge individuell, sie brauchen keine objektive Überprüfung und es muss ihnen daher auch nicht von anderen zugestimmt werden. Im Gegensatz zu Wissen müssen Vorstellungen, auch innerhalb einer Person, weder kongruent noch widerspruchsfrei sein.⁸⁵ Will man Untersuchungen, die im Zusammenhang von theoriebasierten Strategien auf Vorstellungsänderungen abzielen, nicht ausschließen, kann diese Differenzierung nicht durchge-

83 Im Bereich der Kindertheologie hat sich die Differenzierung zwischen einer Theologie von Kindern (bzw. der Kinder), für Kinder und mit Kindern (vgl. Bucher 2002, 11; Büttner/Rupp 2002; Schweitzer 2003, 11) als fruchtbar erwiesen, weil dadurch unterschiedliche Ebenen von Normativität von Bildung zum Ausdruck gebracht werden.

84 Dazu beispielhaft die Fragestellung von Theresa Schwarzkopf: „Wie wirkt sich die diagnostisch geleitete Arbeit mit religiös-relevanter Kinder- und Jugendliteratur in einem Werkstattsetting auf die Entwicklung der Argumentationskompetenz zum eigenen Konstrukt von Auferstehung der Toten als unentscheidbare Frage aus?“ (Schwarzkopf 2016, 184).

85 Vgl. Krüger 2020.

halten werden. Die Differenzierung birgt auch erkenntnistheoretische und philosophische Probleme. So ist Wissen zum Teil auch nur vorläufig. Beispielhaft sei hier die kopernikanische Wende mit der Veränderung der Vorstellung eines geozentrischen hin zum heliozentrischen Weltbild erwähnt und alle Entwicklungen bis zur heutigen Sicht des Kosmos. Hier hat sich vermeintliches Wissen grundlegend verändert, so dass die Grenzen zwischen Vorstellung und Wissen nicht eindeutig zu ziehen sind. Von diesen Änderungen an Wissensinhalten sind auch religiöse Vorstellungen nicht unbeeinflusst. Aus fachdidaktischer Perspektive kann es auch von Interesse sein, die Vorstellungen von Schüler:innen in Bezug auf Wissensinhalte zu kennen. Krüger ist jedoch darin beizupflichten, dass offengelegt werden muss, um welche Art der Vorstellung es sich handelt. Die fachdidaktischen Konsequenzen werden sich auch unterscheiden, wenn sich Vorstellungen auf derzeit eindeutig entscheidbare oder unentscheidbare Fragen beziehen.

Literatur

- Ammermann, Norbert: Religiosität und Kontingenzbewältigung. Empirische und konstrukt-theoretische Umsetzungen für Religionspädagogik und Seelsorge (Empirische Theologie 6). Münster u. a.: Lit 2000.
- Arnold, Ursula / Hanisch, Helmut / Orth, Gottfried: Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt (Calwer Taschenbibliothek 61). Stuttgart: Calwer 1997.
- Arzt, Silvia: Neues aus der Empirischen Religionspädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung. Ein Literaturbericht mit dem Fokus auf der Positionierung im Genderdiskurs und der Forschungsmethodik. In: Höger, Christian / Arzt, Silvia (Hg.): Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der AKRK. Freiburg u. a. 2016, 31–46. https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/566/file/H%c3%b6ger_Arzt_Empirische+Religionsp%c3%a4dagogik+und+Praktisch+e+Theologie_2016.pdf [15.01.2023].
- Bear, Mark F. / Connors, Barry W. / Paradiso, Michael A.: Neurowissenschaften. Ein grundlegendes Lehrbuch für Biologie, Medizin und Psychologie. Berlin: Springer Spektrum 2018.
- Bederna, Katrin: „Seele ist mal wieder die Einzigartigkeit des Menschen“. Jugendtheologien der Seele. In: Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche. Stuttgart: Calwer 2012, 114–134.
- Behrends, Silke / Bloemen, Andre / Mokwinski, Björn u. a. (Hg.): Wissen und Wissensmanagement. Chancen in der Wirtschaftskrise. Oldenburg: BIS 2010.
- Bösefeldt, Ina: Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 6). Kassel: Kassel University Press 2010.
- Boßmann, Dieter / Sauer, Georg: Wann wird der Teufel in Ketten gelegt? Kinder und Jugendliche stellen Fragen an Gott. München: Kösel 1984.
- Bucher, Anton A.: „Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle“. Plädoyer für die erste Naivität. In: Katechetische Blätter 114/9 (1989), 654–662.

- Bucher, Anton A.: Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? In: Merz, Vreni (Hg.): *Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation*. Freiburg: Paulus 1994, 79–100.
- Bucher, Anton A.: *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 2001.
- Bucher, Anton A.: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Bucher, Anton A. (Hg.): „Mittendrin ist Gott“. *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod* (Jahrbuch für Kindertheologie 1). Stuttgart: Calwer 2002, 9–27.
- Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus: *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik* (UTB Theologie 3851). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013.
- Büttner, Gerhard / Rupp, Hartmut (Hg.): *Theologisieren mit Kindern*. Stuttgart: Kohlhammer 2002.
- Dannenfeldt, Astra: *Gotteskonzepte bei Kindern in schwierigen Lebenslagen. Zur Genese des Gotteskonzeptes in einem mehrheitlich konfessionslosen Umfeld in Wechselwirkung mit dem kindlichen Selbstkonzept und der Lebensweltwahrnehmung*. Jena: IKS 2009.
- Diesterweg, Adolph (Hg.): *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Essen: G. D. Bädeker 1838.
- Dorsch Lexikon online. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/vorstellung> [15.01.2023].
- Dück, Anna: *Schülervorstellungen zu historischem Wandel. Eine empirische Untersuchung*. Hamburg: Disserta 2013.
- Eck, Sebastian / Englert, Rudolf: Wie SchülerInnen über Gott denken. Beobachtungen und Analysen aus der empirischen Unterrichtsforschung. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 29/2 (2021), 70–88.
- Englert, Rudolf / Eck, Sebastian: R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest (Religionspädagogische Bildungsforschung 7). Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021.
- Fendt, Tanja: *Schülervorstellungen im Zentrum des Unterrichtsgespräches. Ko-konstruktive Lernprozesse im Chemieunterricht* (Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 30). Bamberg: University of Bamberg Press 2019.
- Fowler, James W.: *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row 1981.
- Freudenberger-Lötz, Petra / Riegel, Ulrich (Hg.): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“. *Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter* (Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband). Stuttgart: Calwer 2011.
- Fricke, Michael: *Von Gott reden im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007.
- Gebler, Julia / Riegel, Ulrich: „Ich wende mich an Eltern, Freunde, Opas, Omas, ... und Gott“ – Eine explorativ-qualitative Studie zu den Theodizee-Konzepten von Kindern der vierten Jahrgangsstufe. In: Freudenberger-Lötz, Petra / Riegel, Ulrich (Hg.): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“. *Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter* (Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband). Stuttgart: Calwer 2011, 140–156.
- Gennerich, Carsten: *Gottesbilder Jugendlicher. Ihre Erfahrungsabhängigkeit und Bildungsrelevanz*. In: Freudenberger-Lötz, Petra / Riegel, Ulrich (Hg.): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“. *Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter* (Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband). Stuttgart: Calwer 2011, 176–192.
- Groeben, Norbert / Wahl, Diethelm / Schlee, Jörg u. a. (Hg.): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke 1988.

- Gronover, Matthias / Ambiel, David / Riegel, Ulrich u. a.: Subjektive Theorien zu religiöser Vielfalt von katholischen Religionslehrkräften. Eine explorative Studie. In: Religionspädagogische Beiträge 45/1 (2022), 45–56.
- Gropengießer, Harald / Marohn, Annette: Schülervorstellungen und Conceptual Change. In: Krüger, Dirk / Parchmann, Ilka / Schecker, Horst (Hg.): Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin: Springer 2018, 49–68.
- Gropengießer, Harald: Vorstellungen im Fokus. Forschung für verstehendes Lernen und Lehren. In: Reinisch, Bianca / Helbig, Kristin / Krüger, Dirk (Hg.): Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis. Berlin: Springer Spektrum 2020, 9–25.
- Hanisch, Helmut: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7–16 Jahren. Stuttgart u. a.: Calwer 1996.
- Harms, Ernest: The Development of Religious Experience in Children. In: American Journal of Sociology 50/2 (1944), 112–122.
- Harris, Paul L: Conflicting Thoughts about Death. In: Human Development 54/3 (2011), 160–169.
- Helbig, Kristin / Reinisch, Bianca: Vorstellungsforschung – Hürden, die es zu überwinden gilt! In: Reinisch, Bianca / Helbig, Kristin / Krüger, Dirk (Hg.): Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis. Berlin: Springer Spektrum 2020, 1–8.
- Heller, David: The children's God. Chicago: Univ. of Chicago Pr. 1986.
- Hermisson, Sabine: Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik. In: Theo-Web 19/1 (2020), 126–144.
- Höger, Christian: Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel. Ein qualitativ-empirischer Längsschnitt mit dem Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe. Münster: Lit 2020.
- Kattmann, Ulrich: Biologie unterrichten mit Alltagsvorstellungen. Didaktische Rekonstruktion in Unterrichtseinheiten. Seelze: Klett Kallmeyer 2017.
- Kaufmann, Stefan H.: Schülervorstellungen zu Geradengleichungen in der vektoriellen Analytischen Geometrie. Köln: Springer Spektrum 2021.
- Kindermann, Katharina: Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen. Bielefeld: Transcript 2017.
- Klein, Stephanie: Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt. Stuttgart: Kohlhammer 2000.
- Klös, Tobias: Qualitative Erhebungen von Schülervorstellungen von Grundschulkindern zur Evolution sowie die Konzeption und Evaluation einer Unterrichtseinheit zur Humanevolution im Rahmen des Evokids-Projekts. Unveröffentlichte Dissertation. Gießen: Universitätsbibliothek 2020.
- Krüger, Dirk: Vorstellungsforschung: Denn wissen wir eigentlich, was wir tun? In: Reinisch, Bianca / Helbig, Kristin / Krüger, Dirk (Hg.): Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis. Berlin: Springer Spektrum 2020, 125–134.
- Lamnek, Siegfried / Krell, Claudia: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim u. a.: Beltz 2010.
- Lehner-Hartmann, Andrea: Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen (Praktische Theologie heute 133). Stuttgart: Kohlhammer 2014.
- Maull, Ibtissame Yasmine: Gottesbilder und Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendalter. Eine qualitativ-empirische Längsschnittuntersuchung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017.
- Mokwinski, Björn: Die Unterschiede in subjektiven Theorien zu Wissen und Wissenserwerb von Schüler(inne)n an berufsbildenden Schulen und Handelslehramtsstudierenden. In:

- Behrends, Silke / Bloemen, Andre / Mokwinski, Björn u. a. (Hg.): Wissen und Wissensmanagement. Chancen in der Wirtschaftskrise. Oldenburg: BIS 2010, 117–136.
- Nobiling, Ernst: Der Gottesgedanke bei Kindern und Jugendlichen. Ein Beitrag zur religiösen Psychologie des 10.–20. Lebensjahres (Archiv für Religionspsychologie und Seelenführung 4.1929). Leipzig: Sage Publications 1929.
- Nowack, Rebecca: „Eine höhere Macht“ – Vorstellungen von Gott bei Jugendlichen. In: Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golde / Böhner, Annette u. a. (Hg.): Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 13). Münster u. a.: Waxmann 2018, 214–216.
- Oser, Fritz / Gmünder, Paul: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Zürich u. a.: Benziger 1984.
- Plotz, Thomas / Krumphals, Ingrid / Haagen-Schützenhöfer, Claudia: Delphi study on the term 'students' conceptions'. In: Journal of Physics, Conference Series 1929/1 (2021), 1–8.
- Porzelt, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009.
- Reese-Schnitker, Annegret: Das Wachhalten der Gottesfrage als Kernaufgabe religiöser Bildungsprozesse. Empirische Erkundungen und didaktische Überlegungen zu Gottesfrage und Gottesbildern heute. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 61/3 (2009), 215–226.
- Reinisch, Bianca: Die Natur der Naturwissenschaften verstehen. Vorstellungen von Biologie-Lehramtsstudierenden über Theorien und Modelle (Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion 48). Hohengehren: Schneider 2018.
- Ritzer, Georg: ReligionslehrerInnenfortbildung. Eine empirische Studie zu Motivationen, Wünschen und Relevanzen bei über 400 katholischen LehrerInnen, die Religionsunterricht erteilen. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26/2 (2018), 140–154.
- Roggenkamp, Antje / Hartung, Verena M.: Theologisieren mit eigenen Gottesbildern. Brüche und Spannungen in Gottesdarstellungen von Kindern und Jugendlichen (Bibel – Schule – Leben 11). Berlin u. a.: Lit 2020.
- Rothgangel, Martin: ‚Religionspädagogische Theologie‘ – ein Desiderat angesichts einer sich ausdifferenzierenden Theologie. In: Theo-Web 12/2 (2013), 71–81.
- Schecker, Horst / Duit, Reinders: Schülervorstellungen und Physiklernen. In: Schecker, Horst / Wilhelm, Thomas / Hopf, Martin u. a. (Hg.): Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis. Berlin: Springer Spektrum 2018, 1–21.
- Schulpflichtgesetz. SchPflG. <https://www.ris.bka.gv.at/> [15.01.2023].
- Schwarzkopf, Theresa: Fachdidaktische Entwicklungsforschung zum Lernprozess des theologischen Argumentierens. In: Höger, Christian / Arzt, Silvia (Hg.): Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der AKRK. Freiburg u. a. 2016, 182–192.
- Schweitzer, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bucher, Anton A. (Hg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten (Jahrbuch für Kindertheologie 2). Stuttgart: Calwer 2003, 9–18.
- Schweitzer, Friedrich: Gott im Religionsunterricht. Bestandsaufnahme – neue Herausforderungen – weiterführende Perspektiven zu einer Didaktik der Gottesfrage. In: Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert u. a. (Hg.): Gott im Religionsunterricht (Jahrbuch der Religionspädagogik 25). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009, 241–263.
- Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golde / Böhner, Annette u. a. (Hg.): Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 13). Münster u. a.: Waxmann 2018.

- Siegenthaler, Hermann: Die Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. In: *entwurf* 3 (1980), 3–10.
- Stögbauer-Elsner, Eva: Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche (Religionspädagogische Bildungsforschung 1). Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011.
- Szagon, Anna-Katharina: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (Kinder erleben Theologie 1). Jena: Ed. Paideia 2006.
- Szagon, Anna-Katharina / Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (Kinder erleben Theologie 2). Jena: Ed. Paideia 2008.
- Van der Ven, Johannes A.: Religiöse Symbole des Leidens. In: *Religionspädagogische Beiträge* 24 (1989), 98–110.
- Voß, Theodor: Die Entwicklung der religiösen Vorstellung. In: *Archiv für die gesamte Psychologie* 57/1–2 (1926), 1–86.
- Wissner, Golde: Untersuchung des repräsentativen t1-Samples. In: Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golde / Böhner, Annette u. a. (Hg.): *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 13)*. Münster u. a.: Waxmann 2018, 65–117.
- Zabel, Jörg: Vorstellung und Theorie. Ein kritischer Blick auf das aktuelle theoretische Fundament der Vorstellungsforschung. In: Reinisch, Bianca / Helbig, Kristin / Krüger, Dirk (Hg.): *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis*. Berlin: Springer Spektrum 2020, 26–42.
- Ziebertz, Hans-Georg: Youth in Europe – Fragebogen o. A. <https://docplayer.org/180010218-Za5225-youth-in-europe-fragebogen.html> [15.01.2023].
- Ziebertz, Hans-Georg / Kalbheim, Boris / Riegel, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 3). Gütersloh u. a.: Herder 2003.

Kinder und ihre religionsbezogenen Perspektiven?

Theoretische und methodische Erkundungen

Susanne Schwarz & Helena Stockinger

Staunen über die theologische Kreativität der Kinder auf der einen, fehlende religionsbezogene Kenntnisse über Kinder auf der anderen Seite: Personen, die im religiösen Bildungsbereich mit Kindern tätig sind, interessieren sich in der Regel für religionsbezogene Perspektiven von Kindern und sind möglicherweise auch auf der Suche nach allgemeinen Darstellungen zum Verhältnis von Kindern und Religion. Hier müsste die Religionspädagogik als „Theorie christlich-religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation“¹ in Schule, Kirche und Gesellschaft² über empirische Grundlagen zu diesem Verhältnis verfügen, um subjektorientiert religiös-religionsbezogene Praxis theoretisch erschließen, kritisch-konstruktiv begleiten wie gestalten zu können. Inwiefern ist es empirischer Forschung aber möglich, diese Grundlage zu bieten?

Seit wenigen Jahrzehnten sind innerhalb der Religionspädagogik viele Einzelstudien im Rahmen der Kinder- und Jugendtheologie entstanden, in denen die Zuwendung zu den Perspektiven der Heranwachsenden deutlich wird, gleichzeitig bleibt ungeklärt, wo und wie Kinder Religion aus ihrer Sicht begegnen und sich mit ihr auseinandersetzen (Kap. 1). Dies ist mit Blick auf die hochdynamischen Veränderungsprozesse der Aufwuchsbedingungen (Kap. 2.1) wie der normativen Orientierung an der Leitidee Subjektorientierung (Kap. 2.2) bemerkenswert, insofern theoriebildende Prozesse wie handlungsleitende Entscheidungen hinsichtlich des Verhältnisses von Kindern und Religion dadurch einer zentralen diagnostischen Grundlage entbehren.

Vor dem Hintergrund wenden wir uns in diesem Beitrag diesem Desiderat mehrschrittig zu:

Zunächst skizzieren wir den aktuellen Forschungsstand zum Thema Kinder und Religion (Kap. 1),³ bevor wir uns mit den theoretischen Randmarken einer solchen empirischen Annäherung befassen (Kap. 2). In einem dritten Schritt wird auf ein von Susanne Schwarz, Ulrike Witten, Stefanie Lorenzen und Helena Stockinger durchgeführtes Forschungsprojekt Bezug genommen, das den An-

1 Schröder 2012, 15.

2 Vgl. Schweitzer 2021.

3 Am Verfassen des Forschungsstandes war Ulrike Witten wesentlich beteiligt.

spruch hat, sich Perspektiven von Kindern anzunähern, und dieses sowohl methodisch-methodologisch (Kap. 3) als auch mit Blick auf die Durchführung der Studie (Kap. 4) reflektiert.⁴

1 Bisheriger Forschungsstand

Der erste Schritt unserer Suchbewegung führt uns in den bisherigen Forschungsstand zur Thematik.

Im als *Jahrhundert des Kindes* bezeichneten 20. Jahrhundert ist das Interesse an der Erforschung von Kindheit, Lebensbedingungen und Perspektiven von Kindern stetig angestiegen. Dabei haben sich das Paradigma des kompetenten Kindes in den Sozialwissenschaften, aber auch die Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention forschungsproduktiv ausgewirkt, sodass die religionsbezogene Kinder- und Kindheitsforschung sich auf Befunde aus der Entwicklungspsychologie, der Kinder- und Jugendsoziologie, der Pädagogik sowie der Religionspädagogik beziehen kann, wobei die Grenzen zwischen diesen Fachgebieten fließend verlaufen, weil auch interdisziplinär geforscht wird.⁵ Aufgrund dieser Entwicklung werden im Forschungsstand die jeweiligen Disziplinen daraufhin befragt, was sie zum Verhältnis von Religion und Kind/Kindheit in theoretischer, empirischer und methodischer Hinsicht beitragen.

Aktuelle *entwicklungspsychologische* Publikationen haben die Domäne Religion nicht zum Gegenstand,⁶ was im 20. Jahrhundert noch anders war: Religion und Religiosität gehörten mit zu den verhandelten Grundfragen.⁷ Die entwicklungspsychologischen Prämissen einer strukturalistischen Stufenentwicklung wurden auch religionsbezogen untersucht und Stufentheorien zur Glaubensentwicklung⁸ sowie zum religiösen Urteil⁹ entwickelt. Diese Ergebnisse wurden zwar breit rezipiert¹⁰ und in ihrem diagnostisch-heuristischen Wert geschätzt, zugleich aber in ihren Prämissen sowie in ihrem methodischen Vorgehen kritisiert und in Frage gestellt.¹¹ Exemplarisch sei auf Klein, Streib und Keller verwiesen, die annehmen, dass „sowohl in das Konzept ‚religiöse Entwicklung‘ [...] als auch in die Methodik zur empirischen Untersuchung von religiöser Entwicklung

4 Bisherige Veröffentlichungen zu dieser Studie: Schwarz/Witten/Lorenzen u. a. 2022.

5 Vgl. beispielsweise Kleeberg-Niepage/Rademacher 2018.

6 Vgl. Berk 2011; Schick 2011; Lohaus/Vierhaus 2015; Siegler/Eisenberg/DeLoache u. a. 2016; Jungbauer 2017; Baacke 2018; Pinquart/Schwarzer/Zimmermann 2018; Schneider/Lindenberger 2018; Kienbaum/Schuhcke/Ebersbach 2019.

7 Vgl. Oerter/Montada 1998.

8 Vgl. Fowler 1981.

9 Vgl. Oser/Gmünder 1984.

10 Vgl. Büttner/Dieterich 1999; Grom 2000; Grom 2007.

11 Vgl. Streib 2005; Büttner 2015; Büttner/Dieterich 2016.

wieder etwas Bewegung“¹² kommen sollte. „Die differenzielle Sicht auf religiöse Entwicklung, auch die kognitiv-strukturelle Perspektive, ist zu aufschlussreich, als dass sie ignoriert werden oder ein Schattendasein führen darf [...]. Doch allein durch kritisch-konstruktives Weiterdenken und die Schärfung ihrer Methoden kann die empirische Forschung religiöser Entwicklung wirklich überzeugen.“¹³ Zu den Desideraten in der religionsbezogenen entwicklungspsychologischen Forschung zählen eine multi-religiös-weltanschauliche wie eine intersektionale Perspektive, die sozialisatorische Hintergründe und Lebenslagen der Kinder berücksichtigt.

Die *Religionspsychologie* gehört weder zu den prominenten Feldern der Psychologie noch der Religionswissenschaft. Zwar wird die Bedeutung von Religion und religiösen Phänomenen für das Erleben und Verhalten von Menschen erforscht, ein besonderes Interesse an der Lebensphase Kindheit oder an sozialisatorischen Hintergründen ist jedoch innerhalb der Religionspsychologie nicht auszumachen.¹⁴ Im englischsprachigen Bereich finden sich Studien, die Religion menschheitsgeschichtlich¹⁵ und kognitionspsychologisch¹⁶ untersuchen. Im Mittelpunkt dieser Forschungsansätze steht die Frage, inwiefern Religion und Religiosität als anthropologische Konstanten gelten können,¹⁷ wobei der Schwerpunkt auf der jüngeren Kindheitsphase liegt. Aufgrund der stärker evolutionstheoretisch und psychologisch angelegten Zugänge sind hierbei weder die religiöse Sozialisation in einer religiös-weltanschaulich pluralen Gesellschaft noch die Frage, ob und wie Kinder sich mit Religion auseinandersetzen, von Belang.

Innerhalb der *Soziologie* hat die Kindheit zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen und das Feld der Kindheitsforschung ist breit etabliert. Das DJI diagnostizierte vor knapp fünfzehn Jahren einen Boom der Kinder- und Kindheitsforschung.¹⁸ Diesem Aufschwung war eine lang anhaltende Abstinenz vorausgegangen, was vor allem angesichts des großen Interesses für Jugendforschung verwundert. Die Durchführung empirischer Kinderforschung mit „repräsentativen Umfragen und Surveys“ ist ein relativ junges Forschungsfeld,¹⁹ wobei inzwischen zahlreiche quantitativ wie qualitativ ausgerichtete Studien vorliegen, die über die Lebenswelten, die Lebenslagen, das Wohlergehen, die Fähigkeiten und das Freizeitverhalten von Kindern Auskunft geben und auch regelmäßig wieder-

12 Klein/Streib/Keller 2016, 9.

13 Ebd., 9.

14 Vgl. Heine 2005; Lämmermann 2006; Marks 2018.

15 Vgl. Richerson/Christiansen 2013.

16 Vgl. Voland/Schiefenhöfel 2009; Barrett 2011a, 2011b.

17 Vgl. Richert/Smith 2009.

18 Vgl. DJI 2009.

19 Vgl. Rauschenbach 2009; Heinzel/Kränzl-Nagl/Mierendorff 2012.

holt werden, sodass Tendenzen einer sich verändernden Kindheit verfolgt werden können.²⁰ Die Kindheitsforschung ist durch einen starken Anwendungsbezug mit dem Ziel, die Situation von Kindern zu verbessern, gekennzeichnet. Die zu Kindern vorliegenden Befunde werden regelmäßig, z.B. im Kinder- und Jugendbericht des deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zusammengefasst.²¹ Dabei sind vor allem Fragen der Bildung, der familiären und schulischen Situation, der sozialen Eingebundenheit, der Freizeit, Fragen von Armut und sozialer Ungleichheit sowie Partizipation und Demokratiefähigkeit im Fokus. Religiöse Sozialisation oder religiöse Erfahrungen sind jedoch *nicht* Teil dieser Untersuchungen. Religion spielt allenfalls bei der Erforschung von Kindern mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrung eine Rolle.²² Von größerem Forschungsinteresse ist hingegen die Bedeutung von Religion für Jugendliche, v. a. bei muslimischen Jugendlichen, sowie die Frage nach jugendlichem Extremismus.²³

Der Fokus der *Religionssoziologie* liegt in der Wahrnehmung und Beschreibung von globalen und regionalen Trends in Bezug auf Religion und Gesellschaft, wobei Jugendliche regelmäßig mit erforscht werden.²⁴ Die Befunde zeigen, dass sich in Europa die religiöse Situation bezogen auf Jugendliche sehr komplex darstellt, sodass nicht pauschal Tendenzen der Säkularisierung diagnostiziert werden können, sondern eine Analyse spezifischer Lebenskontexte erforderlich ist. Die Situation stellt sich zwischen Ländern mit sinkender Religionszugehörigkeit, wie z. B. England und Schweden, oder hoher Religionszugehörigkeit, wie z. B. Polen, recht disparat dar. Diese Situation ist jedoch nicht getrennt voneinander, sondern auf Grund der innereuropäischen Migration sowie einer globalisierten Perspektive als miteinander verbunden zu betrachten.²⁵ Die Religionssoziologie liefert zum jeweiligen gesellschaftlichen Kontext der Kinder wichtige Informationen, bietet aber keine Erkenntnisse in Bezug auf das Verhältnis von Kindern/Kindheit zu Religion.

Innerhalb der *Pädagogik* haben empirische Untersuchungen zu Kindern und Jugendlichen eine lange Tradition, was angesichts des Interesses der pädagogischen Forschung an dieser Lebensphase sowie den damit verbundenen formellen und informellen Lernorten verständlich ist. Jüngst hat sich die *Pädagogische*

20 Vgl. Alt 2005–2008; World-Vision-Kinderstudie 2007, 2010, 2013, 2018; DJI: AID:A-Surveys seit 2009; Müller/Spieß/Tsiasioti u. a. 2013; Alt/Lange 2014; LBS-Kinderbarometer 2014, 2016, 2018; KIM-Studie 2018.

21 Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2020.

22 Vgl. beispielsweise World Vision 2016.

23 Vgl. Diskurs 2008; Schröder 2014; Calmbach/Borgstedt/Bochard u. a. 2016; Arweck 2017; Močević/Osman 2017; Schröder/Hermelink/Leonhard 2017; Toprak/Weitzel 2017; Aslan/Evrin/Hämmerle 2018; Arweck/Shiple 2019.

24 Vgl. Klingenberg/Sjö 2019.

25 Vgl. Vincett u. a. 2015.

Kinderforschung entwickelt, deren Ziel es ist, „der individuell-subjektiven Erfahrung und Befindlichkeit der Kinder in pädagogischen Situationen und Kontexten nachzuspüren und diese auf der Basis methodisch gewonnener Kinderäußerungen zu verstehen und zu interpretieren.“²⁶ Es soll also nicht nur *über* Kinder in ihren pädagogischen Rollen geforscht werden, sondern den Perspektiven von Kindern im Sozialisationsprozess eine Stimme gegeben werden. Eine Leerstelle ist jedoch in Bezug auf die Religion und Religiosität von Kindern festzustellen: Es fehlen in der pädagogischen Kinderforschung Untersuchungen zur Religiosität von Kindern. Das ist im Gesamtkontext der Pädagogik insofern wenig überraschend, als es insgesamt nur wenige Untersuchungen gibt, die Religion berücksichtigen.²⁷ Hierbei wird Religion zusammen mit Migration überwiegend als Differenzkriterium betrachtet. Die religiöse Sozialisation von Kindern sowie die Bedeutung, die Religion für die Individuen in ihrer Entwicklung hat, wurde und wird nicht untersucht.

In der *Praktischen Theologie* sowie in der *Religionspädagogik* hat die empirische Perspektive zunehmend an Bedeutung gewonnen.²⁸ Während das Interesse der Praktischen Theologie eher auf Menschen ab dem Jugendalter konzentriert ist,²⁹ zeigt sich innerhalb der *Religionspädagogik* ein breites Interesse an der Erforschung der kindlichen Auseinandersetzung mit Religion, auch weil die Aussage, dass Kinder Religion brauchen bzw. ein Recht auf Religion haben,³⁰ verbreitet ist. Vor allem im Zusammenhang mit dem religionspädagogischen Paradigma der Kindertheologie ist ein starker Forschungsbezug zu den theologischen Vorstellungen der Kinder zu konstatieren und sind zahlreiche empirische Studien und Qualifikationsarbeiten zu spezifischen theologischen Themen aus der Perspektive von Kindern entstanden.³¹ Religiöse und weltanschauliche Heterogenität ist ebenfalls Gegenstand religionspädagogischer Forschungsarbeiten, unter anderem muslimische und konfessionslose Kinder sind zu ihren Gottesvorstellungen befragt worden³² und der Umgang von Kindern mit religiös-weltanschaulicher Pluralität im Elementarbereich³³ wurde untersucht. Ob und welche Rolle Reli-

26 Schultheis 2016, 24.

27 Vgl. Jones 2009; Vogelbacher 2018; Wyness 2018.

28 Vgl. Heimbrock 2011.

29 Vgl. Demmrich 2016; Schweitzer/Hardecker/Maaß u. a. 2016; Ilg/Pohlens/Gräbs Santiago u. a. 2018; Schweitzer/Wissner/Bohne u. a. 2018. (Vgl. dazu den Beitrag von Peter mit einem Überblick über die religiöse Vorstellungsforschung bei Jugendlichen angesichts unterschiedlicher Rahmungen in diesem Band.)

30 Vgl. Langenhorst 2013; Schweitzer 2013; Biesinger 2022.

31 Vgl. u. a. Gerth 2011; Pfeil 2012; Zimmermann 2012; Benz 2015; Freudenberger-Lötz 2015; Albrecht 2019; Loose 2019.

32 Vgl. Fiedler 2009; Dannenfeldt 2015; Maull 2017; Ulfat 2017; Szagun 2018.

33 Vgl. Edelbrock/Schweitzer/Biesinger 2010; Stockinger 2017; Knoblauch 2019.

gion für Schulkinder im Alter von 9 bis 11 Jahren spielt, wurde im englischsprachigen Kontext zuletzt im Jahr 2005 qualitativ erforscht,³⁴ im deutschsprachigen Kontext zuletzt 1998.³⁵

Zu den Forschungsdesideraten innerhalb der Religionspädagogik zählen repräsentative Umfragen mit Kindern, aktuelle Befunde zu einer sich ändernden Kindheit, (vergleichende) Untersuchungen zur religiösen Sozialisation,³⁶ Bildung und Erziehung von Kindern (im internationalen Kontext) sowie aktuelle Forschungen zur Perspektive von Kindern auf ihre erfahrene religionsbezogene Sozialisation und ihre Vorstellungen zu Glauben, Religion und Pluralität innerhalb ihrer Lebenswelt. Es gibt kaum Befunde und Erkenntnisse darüber, wie die Lebenskontexte (Stadt/Land, jüdische/christliche/muslimische/keine Religionsgemeinschaft, Schweiz/Österreich/Deutschland/Großbritannien, Ostdeutschland/Westdeutschland) von Kindern ihre religiösen Vorstellungen und Praxen mitbestimmen.

Zwischenergebnisse und Frage

Es bleibt festzuhalten, dass das Verhältnis zwischen Religion/en und Kindern aktuell wenig erforscht wird. Dabei ist eine doppelte Leerstelle zu verzeichnen:

1. Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung/Kinderforschung interessiert sich wenig für die Dimension Religion, einschließlich der Erforschung Nichtreligiöser, am häufigsten werden muslimische Kinder oder Jugendliche untersucht.
2. Die religionspädagogische empirische Forschung zur Religiosität von Heranwachsenden bezieht sich gegenwärtig entweder auf die frühe Kindheit im Elementarbereich, das Jugendalter oder auf die kindertheologische Kompetenz zu theologischen Spezialthemen. Welche Bedeutung Religion für zehn- bis zwölfjährige Kinder hat, wie Religion in ihrer Lebenswelt vorkommt, woher sie ihre religiösen Vorstellungen gewinnen und ob sie religiöse Praxen pflegen, dazu gibt es gegenwärtig im deutschsprachigen Kontext kaum empirische Befunde.

Zwar ist auch in religionspädagogischen Kontexten die Rede von der *veränderten Kindheit* allgegenwärtig, aber welche *Transformationsprozesse* religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation im Kindesalter betreffen, ist aktuell kein Gegenstand empirischer Erkundungen.

An dieser Leerstelle setzt die Studie von Susanne Schwarz, Ulrike Witten, Stefanie Lorenzen und Helena Stockinger an, die empirisch erforschen möchte,

34 Vgl. Smith 2005.

35 Vgl. Hanisch/Orth 1998.

36 Vgl. Riegel 2018.

ob und wie Kinder Religion, Glauben und weltanschauliche Pluralität in ihrer Lebenswelt wahrnehmen. Daran anknüpfend ist die Frage leitend, von welchen religiösen/religionsbezogenen Vorstellungen, Erfahrungen und Handlungen Kinder unterschiedlicher (nicht-)religiöser Zugehörigkeiten sich aus ihrer Perspektive leiten lassen.

Mit empirischen Verfahren wird eine Annäherung an die Perspektive der Kinder versucht. Im Folgenden wird anhand der theoretischen Prämissen sowie des Untersuchungsdesigns und der Durchführung eines konkreten Forschungsprojekts reflektiert, inwiefern diese Annäherung gelingen kann.

2 Theoretische Erkundungen

2.1 Transformationsprozesse

Aktuell ist ein soziokultureller Wandel und damit eine Veränderung der religionskulturellen, -soziologischen, soziodemographischen wie familialen Rahmenbedingungen des Aufwachsens zu konstatieren. ‚Aufwachsen‘ kann als Aneignungs- wie auch als Vergesellschaftungsprozess, in dem Kinder sich aktiv mit dem Begegnenden wie Vorfindlichen auseinandersetzen und ihre Persönlichkeit ausbilden, verstanden werden. Dazu gehört das Vertrautwerden mit den Kulturen, Werten, Normen und Symbolsystemen ihrer Umgebung. Verändert sich der gesellschaftliche Kulturraum, verändern sich auch die (sinn- und religionsbezogenen) Sozialisationsprozesse und die Entwicklung der Individuen und schließlich die Gesellschaft mit den und durch die Individuen. Kindheit ist also nie statisch, sondern im Wandel. In diesem Beitrag lassen wir uns sozialisationstheoretisch begründet³⁷ von der Annahme einer differentiellen Zeitgenossenschaft von Kindern leiten: Kinder sind als Gesellschaftsmitglieder in die Veränderungsprozesse involviert, haben an ihnen teil und erleben wie deuten sie in der Position eines Kindes.

Das gilt ebenso für die religionsbezogene Dimension von Sozialisation, damit verbundene Begegnungen wie Auseinandersetzungen mit Vorstellungen über Religion, Glauben und Pluralität. Von Bedeutung sind in diesen Prozessen die bedingenden Faktoren wie Alter, Geschlecht, Milieu und Religionszugehörigkeit.³⁸

Ein (religions-)pädagogisches Interesse an der (auch empirischen) Analyse wie Begleitung der Sozialisationsprozesse ließe sich – so möchte man meinen –

37 Vgl. Hurrelmann/Bauer 2018.

38 Vgl. Riegel 2018; Schwarz 2019.

leicht mit dem Verweis auf die oberste religionspädagogische/-didaktische Maxime ‚Subjektorientierung‘ begründen.³⁹ Die Bezugs- wie Zielgröße dieses Verweises stellt sich jedoch bei näherer Betrachtung als theoretisch wie empirisch gleichermaßen klärungsbedürftig dar.⁴⁰

2.2 Subjektorientierung als reflexionsbedürftige Maxime

Friedrich Schweitzer und Bernhard Grümme analysieren in ihren einleitenden Beiträgen im Jahrbuch der Religionspädagogik mit dem Thema „Religion subjektorientiert erschließen“⁴¹ kartographierend das Konzept der Subjektorientierung in der Religionspädagogik.⁴² Anknüpfend an ihre Landmarken eruieren wir das Unhintergehbare und die offenen Fragen, um nach den Konsequenzen für die empirische Auseinandersetzung mit Kindern und Religion zu fragen.

Historisch besehen sind Autonomie und Selbstbestimmung seit der Neuzeit auch für den Bereich der Religion unhintergebar.⁴³ In der Konsequenz sind damit heterogene Lernvoraussetzungen verbunden, auf die mit einer verstärkten Orientierung am Subjekt reagiert wurde,⁴⁴ denn Subjekte machen, so konstatiert Grümme, „in der Spätmoderne fragile und doch durch Singularisierungspraktiken authentische Identitätserfahrungen – wozu auch Religion gehört“.⁴⁵ Subjektorientierung gilt jedoch nicht *nur* als religionsdidaktische Leitlinie, sondern auch als „entscheidendes Prüfkriterium wissenschaftstheoretischer Entwicklungen in der Religionspädagogik“⁴⁶ wie als Litorientierung für „Theorie, Forschung und Praxis“.⁴⁷

Subjektorientierung wurde demnach zur normativen Richtschnur in dem Sinne, dass Subjekte unbedingt anzuerkennen und in ihrer Subjektwerdung zu unterstützen seien.⁴⁸ Mit der Anerkennung einher geht die Annahme, dass Kinder wie Jugendliche ihr Lernen mitverantworten und hermeneutisch selbsttätig sind.⁴⁹ Daraus folgt, Kinder an der „Produktion von Bedeutungen“ zu beteiligen, weil jenen „theologische wie hermeneutische Dignität aufgrund ihrer lebensweltlichen Erfahrungen“ zukommt.⁵⁰

39 Vgl. Schröder 2012; Grümme 2022, 36; Schweitzer 2022, 28.

40 Vgl. Altmeyer u. a. 2022.

41 Ebd.

42 Vgl. Grümme 2022; Schweitzer 2022.

43 Vgl. Schweitzer 2022, 23.

44 Vgl. ebd., 25.

45 Grümme 2022, 35.

46 Heger, zit. n. ebd., 36.

47 Simojoki, zit. n. ebd., 36.

48 Vgl. Schweitzer 2022, 32.

49 Vgl. Grümme 2022, 34.

50 Ebd.

Im aktuellen Jahrbuch der Religionspädagogik steht nun die (bisherige) Leiterorientierung selbst zur Reflexion. Die Autoren eruieren Baustellen bzw. Aporetiken,⁵¹ die eben auch für die (empirische) religionspädagogische Forschung bedenkenswert sind.

Lange galt Peter Biehls Diktum: Person sein und Subjekt werden als zentrale theologisch-anthropologische Differenzierung und Beschreibung der Bildungsbedürftigkeit wie -fähigkeit des Menschen. Diese Unterscheidung kann dann faktisch missverständlich erscheinen, wenn Schüler:innen Kompetenz, die – wie Schweitzer zeigt – bereits Säuglingen zugetraut wird, abgesprochen wird (Person ja, Subjekt noch nicht). Richtig verstanden – so Schweitzer deshalb – habe „die Subjektorientierung [...] weder ein Ende noch einen Nullpunkt“,⁵² Kinder und Jugendliche seien immer schon Subjekte und nie Objekte.⁵³ Gleichzeitig stellt sich damit die Frage, wie diese Unterscheidung bildungstheoretisch aufgegriffen werden kann. Wenn Schweitzer dafür plädiert, religionsdidaktisch „das jeweilige So-Sein der Kinder und Jugendlichen gezielt“ zu überschreiten,⁵⁴ weil Subjektorientierung nicht als Anpassung an das So-Sein verstanden werden kann, ist damit das Verhältnis zwischen der Forderung nach unbedingter Anerkennung als Subjekt im So-Sein und der Forderung nach Überschreitung des So-Seins noch nicht eingeholt. Das wird auch dann deutlich, wenn Schweitzer zur kritischen Reflexion des Subjektbegriffs dahingehend mahnt, dass „zwischen dem, was Kindern und Jugendlichen zu einer bestimmten Zeit wichtig scheint, und dem, was wirklich ihrer Subjektwerdung auch auf längere Sicht dienen kann“,⁵⁵ zu unterscheiden sei. Bezugnehmend auf einen kritischen Subjektbegriff fragt Schweitzer weiter, ob es sich bei den Bedürfnissen und Wünschen um tatsächliche oder subjektive Wünsche, um eine Anpassung an die Gesellschaft oder um den Ausdruck freier Subjekte handle, weil Religionspädagogik „mehr und anderes meint als die Anpassung an subjektiv empfundene Bedürfnisse“.⁵⁶ Anknüpfend an die Angst vor der zu schnellen Anpassung an eine potenzielle Beliebigkeit bleibt doch die Frage nach Kriterien zur (Selbst-)Unterscheidung und Bestimmung offen, zumal die (theoriebildenden wie praktischen) Verantwortlichen selbst auch in die von Schweitzer geforderte ideologie- und subjekt-kritische Präzisierung⁵⁷ eingebunden werden müssten. Grümme fordert zwar zur kritischen Selbstreflexivität religionsunterrichtlicher Praxis auf,⁵⁸ konsequent bedacht müsste diese sich aber auf alle theoriebildenden, empirischen und praktischen Bereiche religiöser Bildung beziehen.

51 Vgl. Schweitzer 2022; Grümme 2022.

52 Schweitzer 2022, 26.

53 Vgl. ebd., 31.

54 Ebd., 26–27.

55 Ebd., 27.

56 Ebd., 30.

57 Vgl. ebd., 31.

58 Vgl. Grümme 2022, 48–49.

Die Auseinandersetzung mit dieser offenen Verhältnisbestimmung ist nicht trivial, weil normative Fragen nach dem *So-Sein*, der Rolle des *So-Seins* und den davon gegebenenfalls abweichenden Zielbestimmungen aufgerufen sind und auch die Konzipierung wie Bedeutung der Ergebnisse empirischer religionspädagogischer Forschung bestimmen.

Mit diesem theoretischen Gap ist vermutlich auch jenes Desiderat verbunden, welches Schweitzer als ein Missverhältnis zwischen der „theoretischen Begründung von Subjektorientierung in der Religionspädagogik“ und einer „plausible(n) religionsdidaktische(n) Präzisierung“ wie empirischen Befunden beschreibt; ein Missverhältnis zwischen Theorie (vor allem der Begründung) „im Verhältnis zur praktischen Realisierung und deren empirischer Fundierung“.⁵⁹ So führen – hier ist Schweitzer zuzustimmen – theologisch-anthropologische Bestimmungen nicht zu einer Antwort auf die (normative) Frage, wie ein subjektorientierter Religionsunterricht aussehen sollte⁶⁰ und demgemäß – was zu ergänzen wäre – auch nicht zu direkten Ableitungen bzw. Operationalisierungen in empirischen Forschungsdesigns. Die Proklamation der Subjektorientierung ist also noch keine ausreichende theoretische Grundlegung empirischer Forschung, zumal der Begriff Subjektorientierung in den unterschiedlichsten Bezugsfeldern breit verwendet wird, worauf Schweitzer ebenfalls aufmerksam macht.⁶¹

Auf zwei nicht nur für empirische Studien relevante Konsequenzen einer angemessenen Subjektorientierung macht Grümme aufmerksam, wenn er danach fragt, wer eigentlich in den Blick kommt und welche Bedeutung der strukturellen Eingebundenheit zukommt. Am Beispiel der Kindertheologie fragt der Autor, ob „die realen Kinder in der Heterogenität ihrer Lebenswelten“⁶² berücksichtigt werden und nicht vielmehr eine „Mittelschichtsorientierung, Milieugebundenheit (elaborierte Sprachcodes, kognitiv ausgerichtete Methodiken)“ vorhanden ist, aber gerade jene Kinder, „die sich lediglich im restringierten Code äußern“ nicht vorkommen und das vorgegebene Ziel einer „sprachlich artikulierende(n) Reflexion über den Glauben und über Religion“⁶³ möglicherweise nicht erreichen können. Werden damit – so fragt Grümme weiter – Bildungsferne gesellschaftlich marginalisiert, „die durch ihren restringierten Code in ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe abgehängt werden, während sie die anderen dagegen privilegiert?“⁶⁴ Von da ausgehend schlägt Grümme vor, auf eine Unterscheidung zwischen Subjekten und Strukturen zu achten, um die In-

59 Schweitzer 2022, 20, 29.

60 Vgl. ebd., 27.

61 Vgl. Schweitzer 2022.

62 Grümme 2022, 41.

63 Ebd., 42.

64 Ebd., 42.

terdependenz zu würdigen und „verborgene Exklusionen und Benachteiligungen“ zu erkennen.⁶⁵ Das betrifft beispielsweise auch die Interaktion zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen, um die Machtprozesse und die damit verbundenen Normierungs- wie Wertbildungsprozesse reflektieren zu können,⁶⁶ weil Bildung hegemonial geordnet ist.⁶⁷

Insgesamt kann aus den Voten von Schweitzer und Grümmе keine Ablehnung der Subjektorientierung, vielmehr ein Weiterdenken um der Orientierung am Subjekt als normativer Referenzgröße und Anerkennung wegen entnommen werden.⁶⁸

Inwiefern jedoch sind diese Überlegungen für die empirische religionspädagogische Forschung anschlussfähig und relevant? Die Subjektorientierung gilt für die empirische religionspädagogische Forschung ebenso als Leitlinie. Dazu gehört, die Lernleistungen wie die hermeneutischen Kompetenzen der Schüler:innen wahrzunehmen und (auch dadurch) anzuerkennen. Letzteres gilt für den empirischen Forschungsweg in besonderer Weise, weil mit dieser Vorgehensweise ein direkter Zugang zu Adressat:innen religiöser Bildung im Zentrum steht und diese selbst zu Wort kommen können. Mit der *Übersetzung* der Leitlinie Subjektorientierung gehen methodische Überlegungen einher: Wie kann Subjektorientierung operationalisiert und mit der Theoriebildung verbunden werden? Offen ist auch, wie sich die Forderung nach Anerkennung der nicht nur hermeneutischen Eigendignität zur potenziellen gesellschaftlichen ‚Verformung‘, Beliebigkeit und Momenthaftigkeit (Schweitzer) kindlicher/jugendlicher Selbstäußerungen verhält. Inwiefern ist es möglich, die Perspektiven von Kindern als nicht nur eigen-artige, sondern gegebenenfalls auch verstörende/fremde/differente in der Erhebung zuzulassen wie zu erkennen? Worin kann die transformative Kraft (Simojoki) jener ‚anderen‘ Perspektiven für Kindheitskonzept, (Kinder-)Theologie und religiöse Bildung liegen?

In Weiterführung Grümmes, der zurecht auf die hegemonialen Strukturen in Bildungskontexten hinweist, sind diese Fragen auch für Forschungssettings selbstreflexiv und -kritisch zu bedenken, bspw. im Blick auf das Wechselspiel zwischen Subjekt und Methodik, Strukturen und Settings. Schließlich ist mit der Orientierung an den Subjekten immer auch die (theoretisch wie empirisch relevante) Frage verbunden, warum, wozu und wie diejenigen Adressat:innen dargestellt, d. h. repräsentiert werden (vgl. Kap. 3).⁶⁹

65 Ebd., 42.

66 Vgl. ebd., 42–43.

67 Vgl. ebd., 45.

68 Vgl. ebd., 46; Schweitzer 2022, 32.

69 Vgl. Simojoki 2023.

2.3 *Perspektiven von Kindern und die Frage der Darstellung*

Bereits mit der Auswahl von Begriffen und Benennungen ist eine Repräsentationsentscheidung impliziert. So macht es einen Unterschied, ob die Selbstäußerungen von Subjekten als Einstellungen, Präkonzepte, Vorstellungen oder als Perspektiven bzw. Sichtweisen beschrieben werden.⁷⁰ Wir haben uns dafür entschieden, das Konzept *Perspektive von Kindern* zu verwenden, obwohl und weil dieses theoretisch noch nicht fundiert ist⁷¹ und mit einer Nähe zur Metaphorik verbunden ist. Wichtig ist die von Beck getroffene Unterscheidung, dass es sich dabei nicht um etwas, was ein Kind *hat* oder *ennimmt* und somit um keine Eigenschaft oder ein Merkmal von Kindern handelt, sondern dass damit ein Ansatz eines Verständnisses von Kindheit beschrieben wird, der einen Begriff vom Kind ermöglicht. „Auf eine Perspektive des Kindes zu rekurrieren, ist der normative Kern eines Blicks Erwachsener auf Kinder und zugleich eine gegenstandstheoretische Prämisse. In diesem Sinne ist die ‚Perspektive des Kindes‘ ein kindheitstheoretisches Konzept.“⁷² Mit dieser Unterscheidung wird transparent gemacht, dass mit der Bezeichnung letztendlich eine Perspektive von Erwachsenen einge spielt wird, „die Kinder mit dem Anspruch erforschen, ihre Sicht zu erkennen und zu stärken“.⁷³

Hinter jeder Repräsentation von Kindern steht deren „strukturell bedingte Abwesenheit“, aus der Asymmetrien resultieren,⁷⁴ denn Kindern ist „grundsätzlich die Möglichkeit verwehrt [...], sich unmittelbar und mit eigener Stimme in den Prozess theologischer Problemidentifikation, Erkenntnisgenerierung und Positionsfindung einzubringen. Kinder können sich nicht selbst einbringen. Kinder müssen repräsentiert werden.“⁷⁵ Das trifft demnach auch für die empirische religionspädagogische Forschung zu, die von Kindern nicht selbst erbracht werden kann und bei der wesentliche Vorentscheidungen in der Regel von Erwachsenen getroffen werden.

Eine Repräsentation ist kein Abbild der Perspektive von Kindern, vielmehr geben Repräsentationen „Grundentscheidungen und Überzeugungsabsichten des jeweiligen Autors, der Autorin wieder.“⁷⁶ Simojoki mahnt deshalb zur Unterscheidung zwischen der Repräsentation und dem, was sie bezeichnet.⁷⁷ Dies ist beispielsweise zu berücksichtigen, wenn Kinder aus bildungsfernen Milieus kaum vorkommen (vgl. Kap. 2.2).⁷⁸

70 Vgl. den Beitrag von Hermisson in diesem Band.

71 Vgl. Beck 2021, 13–28.

72 Ebd., 14.

73 Beck 2021, 14; so auch Simojoki 2023, 9.

74 Simojoki 2023, 2.

75 Ebd., 2.

76 Ebd., 7.

77 Vgl. ebd., 8.

78 Vgl. ebd., 8; so auch Grümme.

So handelt es sich bei der Darstellung der Theologie von Kindern nach Simojoki zum Teil auch um die „Vorstellungen der Theolog:innen über die theologischen Vorstellungen von Kindern“.⁷⁹ Im Anschluss an Spivak konstatiert Simojoki entsprechend: „Wer Kinder theologisch repräsentieren will, muss immer auch versuchen, das einzudenken und mitzukommunizieren, was sich einem entzieht. [...] Dem theologischen Perspektivwechsel hin zum Kind eignet eine Grenze, die verletzt würde, wollte man ihn vollenden.“⁸⁰

Eine weitere Gefahr besteht nach Simojoki in der vorschnellen z. B. fachdidaktischen Inanspruchnahme, weil dadurch das transformative Potenzial wie der transformative Anspruch nicht ausreichend zur Geltung kommt.⁸¹ Gerade im empirischen Zugang jedoch liege das Potenzial, „Erfahrungen und Sichtweisen von Kindern“ sichtbar zu machen.⁸²

Vor dem Hintergrund plädiert Simojoki dafür, mit den Machtmechanismen der Repräsentation bewusst, sensibel und selbstkritisch umzugehen und die „Balance zwischen stellvertretendem Engagement und vereinnahmungssensibler Selbstbegrenzung ein[zu]halten“.⁸³

Diese Mechanismen gilt es auch bezogen auf das Untersuchungsdesign und die Durchführung empirischer Forschungsprojekte zu reflektieren (vgl. Kap. 3 & 4). Im Folgenden wird das bereits angeführte Forschungsprojekt von Susanne Schwarz, Ulrike Witten, Stefanie Lorenzen und Helena Stockinger bezogen auf Methodik und die Untersuchungsdurchführung dargestellt und Aspekte der theoretischen Erkundungen werden reflektiert.

3 Untersuchungsdesign

In den letzten Jahren ist es in der Kindheitsforschung selbstverständlich geworden, dass Kinder als soziale Akteur:innen aktiv in den Forschungsprozess einbezogen werden. Im Rahmen der Kindheitsforschung wird Kindern das Recht zugestanden, sich in allen gesellschaftlich relevanten Bereichen beteiligen zu können⁸⁴ und an ihren lebensweltlichen Orten im Hinblick auf Themen, die sie beschäftigen, gesehen und gehört zu werden.⁸⁵ Die Bedeutung, die der Perspektive von Kindern und der Phase der Kindheit beigemessen wird, hat Konsequenzen für den Forschungsprozess. Kinder in die Forschung miteinzubeziehen, bedeutet

79 Simojoki 2023, 10.

80 Ebd., 10.

81 Vgl. ebd., 12.

82 Ebd., 13.

83 Ebd., 15.

84 Vgl. Fuhs 2012, 82.

85 Vgl. Farrell/Kagan/Tisdall 2015, 5.

auch, ihre Partizipationsrechte zu berücksichtigen und zu fördern.⁸⁶ Es ist zentral, dass Kinder in den Angelegenheiten, die sie betreffen, selbst zu Wort kommen dürfen.⁸⁷ Dies wird auch in den bereits ausgeführten religionspädagogischen Überlegungen zur Subjektorientierung reflektiert (vgl. Kap. 2.2). Allein der Wunsch und das Anliegen, Subjektorientierung zu verwirklichen, gibt jedoch wenig Aufschluss über das konkrete Untersuchungsdesign. Bei religiösen Einstellungen handelt es sich um ein sensibles Thema. Um Perspektiven von Kindern zu religiösen und weltanschaulichen Themen durch mehr als nur Informationen über Religionszugehörigkeit, Gebetshäufigkeit, Kirchenbesuche usw. zu sammeln, ist ein Forschungsansatz erforderlich, der die Unterschiede der Kinder ernst nimmt, Kinder wertschätzt und gleichzeitig die Möglichkeiten und Grenzen der Forschung selbst reflektiert.⁸⁸ Das vorliegende Projekt verfolgt das grundlegende Anliegen, die Sichtweise der Kinder auf ihr eigenes Leben und ihre eigenen religiösen/religionsbezogenen Einstellungen zu erheben.

Im Folgenden werden die Vorüberlegungen zur Methode des vorliegenden Forschungsprojekts benannt, bevor die Stärken und Grenzen dieses Zugangs reflektiert werden: Um über religions- und weltanschauungsbezogene Sinn- und Deutungsstrukturen sowie deren lebensweltliche Verortung aus der Sicht von Kindern ausführliche Informationen zu erhalten, erscheint ein qualitativ-empirischer Zugang erforderlich. Das qualitative Vorgehen eignet sich insofern, da es den Befragten die Möglichkeit gibt, ihre Sichtweisen und subjektiven Lebenserfahrungen zu artikulieren, Rückfragen zu stellen und die Gesprächsimpulse auf ihre Weise zu deuten, um über Religion in ihrer Lebenswelt zu kommunizieren. Dem liegt das Bestreben zugrunde, Kinder als Akteur:innen wahrzunehmen⁸⁹ und ihre Interaktionsprozesse sowie ihre lebensweltlichen Zusammenhänge zu berücksichtigen. Fokus des Forschungsprojekts sind die verbalen Artikulationen der subjektiven Vorstellungen von Kindern zu einem bestimmten Zeitpunkt.

Im Zentrum der gewählten *Erhebungsverfahren* steht das teilstrukturierte Leitfadeninterview. Eine Form der Kommunikation sind Zeichnungen, die von Kindern verbal interpretiert werden und die dadurch Repräsentationen sind, wie Kinder die Welt verstehen.⁹⁰ So wird den Kindern im Rahmen des Gesprächs ermöglicht, sich kreativ zu beteiligen, indem sie Zeichnungen anfertigen oder mit Legematerialien etwas darstellen, wobei ausschließlich die verbalen Interpretationen der Kinder ausgewertet werden.

86 Vgl. Tisdall 2015, 78.

87 Vgl. Bamler/Werner/Wustmann 2010, 14.

88 Vgl. Stockinger 2022, 169.

89 Vgl. Fuhs 2012, 84.

90 Vgl. Veale 2005, 259.

Für die *Auswertung* des Datenmaterials wird auf die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Anschluss an Philipp Mayring⁹¹ zurückgegriffen, weil so systematisch, intersubjektiv überprüfbar und gegenstandsnah der Inhalt des Erhobenen analysiert werden kann. Ausgehend von deduktiv aus dem Leitfaden entnommenen Hauptkategorien werden Subkategorien induktiv am Material bestimmt.⁹²

Inhalt des Leitfadens für die teilstrukturierten Interviews sind sozialisationsrelevante Kontexte, in denen Kinder Religion begegnen können (Lebenswelt allgemein, Gesellschaft, Familie, Schule, Freizeit, Gemeinden, Medien), sozialisationsrelevante Personen sowie Dimensionen von Religion bzw. Religiosität (Vorstellungen, Inhalte, Praxen). Der Leitfaden ist wie folgt strukturiert:

- a) Relevanz-/Sinnstrukturen/-elemente in der Lebenswelt
- b) Religiöse/religionsbezogene Sozialisation in Familie, Schule, Religionsgemeinschaft, Medien (z.B. Rituale, Praktiken, Wissen, Medien, Kommunikation)
- c) Besuch von und Erfahrungen mit Kirche/Moschee/Synagoge und Gemeindeleben
- d) Kommunikation über *große* Fragen/Transzendenz Erfahrungen/-verständnis mit Sozialisationsagent:innen
- e) Gottesbild, Gotteserfahrung, Gottesvorstellungen und (etwaige) Gottesbeziehungen
- f) Religiöse Geschichten und ihre Bedeutung
- g) Religiöse Gestalten (z.B. Jesus, Mohammed, Moses) und ihre Bedeutung
- h) Gebetsverständnis und Gebetserfahrungen
- i) Wissen, Erfahrungen und Deutungen der Kinder zu anderen Religionen und nicht-religiösen Weltanschauungen
- j) Erfahrungen und Deutungen über das Zusammenleben mit unterschiedlich religiösen/nicht-religiösen Menschen

Zwischenergebnisse und (methodische) Entscheidungen

Forschung mit Kindern sollte so konzipiert sein, dass Kinder ihren Meinungen Ausdruck geben können, aber dies nicht müssen.⁹³ Dementsprechend ist Forschung mit Kindern methodologisch komplex und je nachdem, welche Methoden angewandt werden, wird dies die Ergebnisse der Forschung wesentlich beeinflussen. Es ist nicht möglich, die geeignetste Methode in der Forschung mit Kindern zu bestimmen, vielmehr gilt es mit Blick auf die Forschungsfrage und

91 Vgl. Mayring/Fenzl 2019.

92 Vgl. Kuckartz 2018, 100.

93 Vgl. Stockinger 2022, 168.

die jeweilige Zielgruppe Überlegungen zur Methode anzustellen. „Die Kindheitsforschung bewegt sich in dem Dilemma, dass jede Form der kindgerechten Methode stets ein bestimmtes Kindheitsbild voraussetzt und damit in der Gefahr steht, eben dieses Bild zu reproduzieren, während eigentlich von den Grundsätzen der qualitativen Forschung die unvoreingenommene Erforschung der Kindheit im Vordergrund stehen sollte.“⁹⁴ Hierbei gilt es kritisch zu reflektieren, dass empirische Forschungsergebnisse immer auch Repräsentationen von Kindern sind, da Grundentscheidungen von Forscher:innen in den Forschungsprozess einfließen.⁹⁵ Wenn im Forschungsprojekt von Perspektiven der Kinder gesprochen wird, ist dementsprechend der Einfluss der Perspektive der Forschenden und deren Anliegen, die Perspektive der Kinder zu erkennen, mitzudenken.⁹⁶ Im Unterschied zu quantitativ-empirischen Studien versuchen qualitativ-empirische Studien einzelne Kinder und deren Zugänge näher in den Blick zu nehmen. Anliegen ist es nicht, repräsentative Aussagen zu treffen, sondern unterschiedliche Perspektiven von Kindern kennenzulernen, im Wissen, dass diese durch das Untersuchungsdesign und den methodischen Zugang beeinflusst sind. Um die subjektiven Perspektiven von Kindern zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erheben, erscheinen im beschriebenen Forschungsprojekt Gespräche mit Kindern, die in einer angenehmen Atmosphäre geführt und durch kreative Methoden unterstützt werden, als geeignet. Das teilstrukturierte Interview ermöglicht aufgrund des gemeinsamen inhaltlichen Grundkonzepts einen Vergleich der religions- und länderübergreifenden Interviewergebnisse. Gleichzeitig bietet diese Erhebungsmethode die Chance, flexibel auf Aussagen, Fragen und Themen der Kinder zu reagieren und Frageimpulse entsprechend anpassen zu können. Eine Schwäche wiederum ist, dass den Kindern durch die teilstrukturierten Interviews Themen vorgegeben werden, zu denen sie sich positionieren sollen. Die Relevanz der vorgegebenen Themen kann dementsprechend nicht festgestellt werden, da fast alle Kinder versuchen, auf die vorgegebenen Inputs Antworten zu geben. Das Antwortverhalten der Kinder kann zudem durch Gefälligkeit beeinflusst werden, indem die Kinder ihre Antworten an das erwünschte Antwortverhalten der Forschenden anpassen, worin sich wieder die hegemoniale Bildungsstruktur und das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern zeigt.

Gleichzeitig wird durch die Methode des Interviews aber deutlich, worüber Kinder sich Gedanken machen können und wie es ihnen gelingt, diese Gedanken zu verbalisieren. Unterschiedliche Möglichkeiten auf Fragen zu antworten werden durch das Forschungsprojekt klar deutlich. Dementsprechend zeigt sich durch das Forschungsprojekt, welche Überlegungen zu vorgegebenen Themen sich Kinder im Setting eines Interviews machen können. Ob diese tatsächlich ih-

94 Fuhs 2012, 90.

95 Vgl. u. a. Simojoki 2023, 7.

96 Vgl. Simojoki 2023, 9.

ren längerfristigen religiösen Perspektiven entsprechen, kann durch das vorliegende Forschungsprojekt nicht endgültig aufgeklärt werden. „Es kann nicht von der Wiedergabe einer ‚Perspektive der Kinder‘ gesprochen werden, nur weil die Beforschten selbst zu Wort kommen. Immer ist zu berücksichtigen, dass erwachsene Forschende und beforschte Kinder aufeinander treffen und gemeinsam eine generationale Ordnung herstellen, die zum Ausgangspunkt von Kindheit und die Beschreibung von Kindern gemacht werden muss.“⁹⁷ Wesentlich ist im Kontext von Kindheitsforschung daher, dass die Forschenden „die (manifesten) Äußerungen von Kindern ‚verstehen‘ und die darin enthaltenen (nicht selten latenten) Aspekte ihres Lebenshintergrunds in einer angemessenen Deutung entsprechend der Forschungsfragestellung interpretierend herausarbeiten.“⁹⁸

Zusätzlich gilt es zwischen den Aussagen der Kinder und der Interpretation dieser Aussagen durch die Forschenden zu unterscheiden. „Erst die Unterscheidung zwischen Verstehen, was Kinder meinen (Sinn-Verstehen) und Verstehen, was bedeutet, was Kinder meinen (verstehende Interpretation aus der jeweiligen wissenschaftlichen Perspektive) eröffne, vermittelt durch alltagsweltliche probate Kompetenzen, einen Zugang zu kindspezifischen Konstruktionen der Wirklichkeit und ihrer wissenschaftlichen, erwachsenenorientierten Deutung.“⁹⁹ Ein Hindernis, um „relevante Wirklichkeitsausschnitte aus der Perspektive von Kindern nachzuzeichnen“ sind allgemeingültige Vorstellungen über Kinder und Kindheit, die „den Zugang der erwachsenen ForscherInnen zur Wirklichkeit der jeweils ‚nachwachsenden‘ Generation erschwert.“¹⁰⁰

4 Durchführung der Studie

Der Gang ins Feld gestaltete sich bei den Projektverantwortlichen unterschiedlich, was hauptsächlich pragmatischen Gründen geschuldet war. So ergaben sich im Verlauf der Durchführung unterschiedliche Situationen, in denen Interviews mit den zehn- bis zwölfjährigen Kindern geführt wurden, was den positiven Effekt hat, dass unterschiedliche Settings kritisch mitreflektiert werden können und Aussagen der Kinder nicht auf einen spezifischen Interviewkontext rückführbar sind.

Orte, an denen Interviews geführt wurden, waren sowohl Privaträume der Familie des Kindes sowie der institutionelle Kontext Schule. Da die Interviews teilweise während der COVID-19-Pandemie geführt wurden, fanden vereinzelte Interviews auch digital via Zoom statt.

97 Heinzel 2012, 24.

98 Hülst 2012, 54.

99 Heinzel 2012, 31.

100 Hülst 2012, 71–72.

Mit jedem Ort waren unterschiedliche Herausforderungen verbunden. Bei den Interviews in der Schule war es herausfordernd, einen Raum zu finden, in dem sich Schüler:innen wohl fühlten und gleichzeitig wenige Störungen stattfanden. Zuhause war es in manchen Interviews nicht einfach, die Erziehungsberechtigten zu überzeugen, dass das Interview mit dem Kind allein geführt werden sollte. Da dies nicht bei allen Interviews gelang, war teilweise eine Beeinflussung der Antworten der Kinder durch die Anwesenheit der Erziehungsberechtigten gegeben. „Während zu Hause unter Umständen eine entspanntere Atmosphäre herrscht, können anwesende Dritte (z. B. Elternteil oder Geschwister) dem entgegenwirken. Die Schule dagegen ist mit Assoziationen wie Prüfung, Autoritätsverhältnis, Peergroup etc. verbunden, die ebenfalls das Verhalten der Kinder beeinflussen können.“¹⁰¹ Institutionen sind durch Machtverhältnisse und Hierarchien gekennzeichnet, die sich auf den Forschungsprozess auswirken können.¹⁰² Darauf macht auch Grümm aufmerksam, wenn er betont, dass Bildung hegemonial geordnet ist und die Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen durch Machtprozesse geprägt ist.¹⁰³

Das Setting kann sowohl die Bedeutung des Interviews als auch die Auskunftsbereitschaft beeinflussen.¹⁰⁴ Grundsätzlich sollte die Situation für Kinder möglichst angenehm, entspannt und der räumliche Kontext den Kindern möglichst vertraut sein sowie wenige Ablenkungen bieten.¹⁰⁵ Bei allen Interviews wurde darauf geachtet, dass sich die Kinder wohl fühlten. Es wurde eingangs betont, dass die Forscher:innen sich für die Sichtweise des Kindes interessieren und dass es bei den Antworten kein Richtig oder Falsch gebe. Neben dem Wissen um die bestmögliche Atmosphäre für die Interviews mit Kindern, kam die praktische Frage hinzu, wie Kinder gewonnen werden können, die an einem Interview teilnehmen möchten.

Sowohl die Kinder als auch die Erziehungsberechtigten wurden vor der Durchführung des Interviews um deren Einwilligung gebeten und nur bei ausdrücklicher, auch schriftlicher, Zustimmung wurde das Interview durchgeführt. Das Einverständnis bezog sich auch auf die Aufnahme des Gesprächs mittels Audiogerät. Während des Gesprächs schienen Kinder von der Aufnahme nicht irritiert zu sein. Dies deckt sich mit theoretischen Überlegungen dazu: „In der Regel werden die Geräte aber schnell uninteressant, vorausgesetzt die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Neugier diesbezüglich zu stillen und gegebenenfalls die Geräte auch selbst auszuprobieren.“¹⁰⁶

101 Vogl 2021, 149.

102 Vgl. Farrell 2015, 191.

103 Vgl. Grümm 2022, 42–43.

104 Vgl. Vogl 2021, 149.

105 Vgl. ebd.

106 Ebd.

Der Verlauf der jeweiligen Interviews wurde sehr stark durch die Kinder definiert. So dauerten die Interviews zwischen 25 Minuten und eineinhalb Stunden. Bei manchen Interviews wollten Kinder im Anschluss gerne noch weiter erzählen. Manche Kinder gaben auf die Fragen sehr knappe Antworten, andere Kinder äußerten zu einzelnen Fragen sehr viele Gedanken. Mit Blick auf die den Kindern zumutbare Länge des Interviews scheint es schwierig, grundsätzliche Aussagen zu treffen, da dies stark vom Interesse und der Konzentrationsfähigkeit der Kinder abhängt. Vielmehr sollte sich die Interviewdauer nach der Aufmerksamkeitsspanne der Befragten richten. Dementsprechend ist es Aufgabe der interviewenden Person, das Interview abzukürzen, wenn Ermüdungserscheinungen beim Kind auftreten.¹⁰⁷ Da der Interviewleitfaden ausführlich war, war es bei einigen Interviews nötig, auf manche Frage nicht mehr detailliert einzugehen. Aufgrund der unterschiedlichen Interviewdauer kann nicht darauf geschlossen werden, dass der Interviewleitfaden zu lang gewesen ist.

Da ausschließlich die verbalen Äußerungen der Kinder in die Auswertung einbezogen wurden, waren ausreichende Deutschkenntnisse eine Voraussetzung für die Auswahl der Kinder, wodurch Kinder ausgeschlossen wurden, die dieses Kriterium nicht erfüllten. Dementsprechend konnten Lebensrealitäten von Kindern, die erst seit Kurzem in Österreich, Deutschland oder der Schweiz leben, im Rahmen des Forschungsprojekts leider nicht berücksichtigt werden. Zudem bleibt offen, inwiefern die befragten Kinder durch ihre verbalen Möglichkeiten ihrer Perspektive entsprechend Ausdruck verleihen können. Dies ist mit Blick auf die Frage, wer wie (nicht) repräsentiert wird, kritisch zu sehen (vgl. Kap. 2.3). Hierin wird deutlich, dass methodische Entscheidungen auch zu Grenzen in der Abbildung der Wirklichkeit führen.

Zwischenergebnisse

Der kurze Einblick in die Durchführung der Forschung macht deutlich, dass Forschung nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern unterschiedlichen Bedingungen unterliegt. So werden die Antworten der Kinder sowohl durch das Setting, die Interviewerin, die Weise, wie Fragen gestellt werden, den Inhalt der Fragen und durch die Sprachkompetenz der Kinder beeinflusst. Diese ist neben dem Alter der Kinder beispielsweise vom sozialen Status der Familie, der kulturellen Sozialisation oder dem Geschlecht des Kindes abhängig.¹⁰⁸ In einem Forschungsprozess interagieren Menschen mit unterschiedlichen Zielen, Wissen und Positionen. Sowohl die Sichtweise des Kindes als auch die der Forscher:innen ist jeweils perspektivisch und kontextualisiert.¹⁰⁹ Strukturell und

107 Ebd.

108 Vgl. Fuhs 2012, 88.

109 Vgl. Moss 2015, 89.

historisch gewachsene Machtdimensionen und Hierarchien beeinflussen die handelnden Personen.¹¹⁰ Macht wird in sozialen Interaktionen zwischen Menschen verhandelt und so auch im Forschungsprozess.¹¹¹ Kinder erleben Erwachsene oft in einem von Hierarchien geprägten Umfeld¹¹² und sind auf Schutz, Fürsorge und Unterstützung durch Erwachsene angewiesen (vgl. Kap. 2.2). Zudem werden Kinder in der Gesellschaft häufig marginalisiert, was innerhalb der Forscher:innen-Kinder-Beziehung reflektiert werden kann.¹¹³

Insbesondere in einem Interview, in dem ein/e Forscher:in ein Kind befragt, spielt die generationale Hierarchie eine wesentliche Rolle. Diese kann durch entsprechende Settings wie beispielsweise dem Ort Schule, in der Kinder gewohnt sind, beurteilt zu werden, nochmals verschärft werden. „Methodisch lässt sich die vorhandene Hierarchie zwischen Erwachsenem und Kind durch Gruppendiskussionen schwächen, in denen Kinder zahlenmäßig überwiegen, allerdings beeinflussen sich die Kinder in ihren Antworten gegenseitig [...]“.“¹¹⁴

Forschung mit Kindern ist demnach immer auch eine Methodenforschung, „die – vor dem Hintergrund der sich wandelnden Kinder- und Erwachsenenkultur – methodische Anforderungen und Vorgehensweisen neu entwickelt, evaluiert und kritisch diskutiert.“¹¹⁵

In den angeführten Überlegungen wird deutlich, dass die Interviewsituation Kinder in ihrem Antwortverhalten beeinflussen kann. Dementsprechend stellt sich die Frage, inwiefern durch Interviews zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Kontext zu vorgegebenen Themen Perspektiven der Kinder erhoben werden können. Kritisch könnte angemerkt werden, dass Kinder, wenn ihnen andere Fragen in anderen Settings, von einer anderen interviewenden Person in einem anderen Kontext gestellt würden, vielleicht andere Antworten gegeben hätten. Somit ist besondere Vorsicht bei der Auswertung der Forschungsdaten geboten. Offen bleibt in dem besprochenen Forschungsprojekt die Frage, ob die Antworten der Kinder längerfristige Perspektiven widerspiegeln oder ob diese ausschließlich Momentaufnahmen sind. Das Projekt gibt allerdings einen umfangreichen Einblick zu Aussagen von zehn- bis zwölfjährigen Kindern zu ihrer Lebenswelt, ihrer religionsbezogenen Sozialisation und ihren religionsbezogenen Erfahrungen zum Zeitpunkt des Interviews.

110 Vgl. Konstantoni/Kustatscher 2015, 229.

111 Vgl. Christensen 2004, 175.

112 Vgl. Fuhs 2012, 91.

113 Vgl. Konstantoni/Kustatscher 2015, 228–229.

114 Stockinger 2017, 78.

115 Fuhs 2012, 93.

5 Zusammenfassung und Fazit

Zu Beginn unseres Beitrages haben wir anhand eines Forschungsüberblicks auf das Desiderat zu religionspädagogischen empirischen Forschungen zum Thema Kinder und Religion verwiesen und dieses dem religionspädagogischen Selbstanspruch gegenübergestellt.

Um diesem Desiderat zu begegnen, war eine Beschäftigung mit theoretischen Randmarken notwendig. Festgestellt haben wir, dass die Analyse rasanter Transformationsprozesse auch in Bezug auf religionsbezogene Sozialisation in bildungstheoretischer Absicht auf empirische Zugänge angewiesen ist. Insbesondere die Auseinandersetzung mit dem Leitprinzip Subjektorientierung hat zum einen die Notwendigkeit einer mehrperspektivischen Reflexion empirischer Forschungsanliegen und -konzepte aufgezeigt, Analysekriterien (Exklusionen, Machtstrukturen) zur Verfügung gestellt, aber auch Fragen aufgeworfen. So ist offen, welcher Stellenwert den empirisch erhobenen Perspektiven von Kindern zukommt, wenn das *So-Sein* als auch zu überschreitender Status in den Blick gerät, dem zum Teil Momenthaftigkeit/Beliebigkeit oder eine zu unkritische gesellschaftsbezogene Opportunität attestiert wird. Die Offenheit bezieht sich hier aus dem (nicht nur bildungstheoretischen) Verhältnis vom *So-Sein* und dem Ziel der Subjektwerdung bei gleichzeitigem Status als (dynamisches) Subjekt.

Anhand der dritten theoretischen Randmarke sind die Repräsentationsmechanismen deutlich geworden, die bei einer stellvertretenden Darstellung, wie sie im Blick auf Kinder notwendig ist, zum Tragen kommen (können); denn eine solche Präsentation ist untrennbar gebunden an die Perspektiven der Repräsentierenden, die Perspektive der Präsentierten ist nie abschließend einholbar. Offengeblieben ist, ob/wie empirische religionspädagogische Erhebungen möglich sind, die nicht bereits in einem bildungsorientierten Zielhorizont eingebettet sind. Simojoki beschreibt die Gefahr als vorschnelle Inanspruchnahme durch religionsdidaktische Anbindungen, ohne jedoch zu klären, wie eine empirische Erhebung von einer bildungstheoretisch intentionalen Einbettung überhaupt getrennt werden kann. Damit soll nicht die angesprochene Gefahr verneint, aber auf fehlende Kriterien zur Unterscheidung verwiesen werden.

Methodologisch haben wir die theoretischen Vorüberlegungen mit den methodischen Kriterien aus der Kindheitsforschung ins Verhältnis gesetzt und unsere methodischen Entscheidungen hergeleitet wie begründet. In der reflektierten Feldphase haben sich die theoretischen und methodischen Vorüberlegungen dann in der Praxis konkretisiert. Schließlich konnten wir abschließend die Chancen wie auch Grenzen unserer Studie zum Verhältnis von Kindern und Religion beschreiben.

Das Anliegen des Forschungsprojekts, sich der Perspektive von Kindern empirisch zu nähern, ist nur dann möglich, wenn im gesamten Forschungsprozess

die Perspektive der Forscher:innen, der Kontext und das damit verbundene Untersuchungssetting sowie bestehende Machtverhältnisse theoretisch wie methodisch reflektiert und berücksichtigt werden.

Den Forschungsergebnissen bleibt entzogen, inwiefern das Gesagte der interviewten Kinder deren längerfristige Perspektive widerspiegelt. Dies ließe sich durch Längsschnittstudien ergänzen. Zudem könnten durch Einbezug weiterer nationaler Kontexte und religiöser Gemeinschaften sowie unterschiedlicher methodischer Zugänge (z. B. non-verbal) die Ergebnisse ins Verhältnis gesetzt und erweitert werden.

Literatur

- Albrecht, Eva Caroline: Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller Kerncurricula. Kassel: Kassel University Press 2019.
- Alt, Christian (Hg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 1: Aufwachsen in Familien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005a.
- Alt, Christian (Hg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005b.
- Alt, Christian (Hg.): Kinderleben. Integration durch Sprache? Bd. 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.
- Alt, Christian (Hg.): Kinderleben. Start in die Grundschule. Bd. 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007.
- Alt, Christian (Hg.): Kinderleben. Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Bd. 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.
- Alt, Christian / Lange, Andreas: Das Kinderpanel – Ergebnisse und Perspektiven einer modernen Sozialberichterstattung. In: Braches-Chyrek, Rita / Röhner, Charlotte / Sünker, Heinz u. a. (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen u. a.: Barbara Budrich 2014, 351–362.
- Altmeyer, Stefan / Grüme, Bernhard / Kohler-Spiegel, Helga u. a. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Bd. 38, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022.
- Arnold, Ursula / Hanisch, Helmut / Orth, Gottfried (Hg.): Was Kinder glauben. Teil 1: 24 Gespräche über Gott und die Welt. Stuttgart: Calwer 1997.
- Arweck, Elisabeth (Hg.): Young People's Attitudes to Religious Diversity. London: Routledge 2017.
- Arweck, Elisabeth / Shipley, Heather (Hg.): Young People and the Diversity of (Non)Religious Identities in International Perspective. Wiesbaden: Springer 2019.
- Aslan, Ednan / Erşan Akkılıç, Evrim / Hämmerle, Maximilian: Islamistische Radikalisierung. Biografische Verläufe im Kontext der religiösen Sozialisation und des radikalen Milieu. Wiesbaden: Springer 2018.
- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik: Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse. Opladen u. a.: Barbara Budrich 2019.

- Baacke, Dieter: Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim u. a.: Beltz 2018.
- Bamler, Vera / Werner, Jillian / Wustmann, Cornelia: Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge, Methoden (Studium Elementarpädagogik). Weinheim u. a.: Beltz 2010.
- Barrett, Justin L.: Born Believers. The Science of Children's Religious Belief. New York 2011a.
- Barrett, Justin L.: Cognitive Science, Religion, and Theology. From Human Minds to Divine Minds. West Conshohocken 2011b.
- Beck, Gertrud: Zur Perspektive des Buches. In: Beck, Gertrud / Deckert-Peacemann, Heike / Scholz, Gerold (Hg.): Zur Frage nach der Perspektive des Kindes. Opladen u. a.: Barbara Budrich 2021, 13–28.
- Benz, Sabine: Wer ist Jesus – was denkst du? Christologische Wissens- und Kompetenzentwicklung in den ersten beiden Grundschuljahren – eine qualitative Längsschnittstudie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015.
- Berk, Laura E.: Entwicklungspsychologie. München: Pearson ⁵2011.
- Biesinger, Albert: Kinder nicht um Gott betrügen. Freiburg im Breisgau: Herder ¹⁷2022.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Drucksache 19/24200, November 2020.
- Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs. Stuttgart: Calwer 1999.
- Büttner, Gerhard: Entwicklungspsychologie. In: WiReLex 2015. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100083/> [27.02.2023].
- Büttner, Gerhard / Veit-Jakobus, Dieterich: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ²2016.
- Calmbach, Marc / Borgstedt, Silke / Borchard, Inga u. a.: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: Springer 2016.
- Christensen, Pia Haudrup: Children's Participation in Ethnographic Research. Issues of Power and Representation. In: Children and Society 18/2 (2004), 165–176.
- Dannenfeldt, Astra: Gotteskonzepte bei Kindern in schwierigen Lebenslagen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Zur Genese des Gotteskonzeptes in einem mehrheitlich konfessionslosen Umfeld in Wechselwirkung mit dem kindlichen Selbstkonzept und der Lebensweltwahrnehmung. Jena: Garamond ²2015.
- Demmrich, Sarah: Religiosität und Rituale. Empirische Untersuchungen an ostdeutschen Jugendlichen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2016.
- Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Schwerpunkt Religiosität in Kindheit und Jugend 3/4 (2008).
- DJI: Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten-Surveys [AID:A]. seit 2009. <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/aida.html> [13.03.2023].
- DJI: Themenheft: Das Wissen über Kinder – eine Bilanz empirischer Studien DJI-Bulletin 85/1 (2009).
- Edelbrock, Anke / Schweitzer, Friedrich / Biesinger, Albert (Hg.): Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter. Münster u. a.: Waxmann 2010.
- European Values Studies (EVS): Atlas of European Values. <http://www.atlasofeuropeanvalues.eu/new/home.php?lang=de> [27.02.2023].
- Farrell, Ann: Ethics in Early Childhood Research. In: Farrell, Ann / Kagan, Sharon L. / Tisdall, E. Kay. M. (Hg.): Sage Handbook of Early Childhood Research. London: SAGE Publications 2015, 187–199.

- Farrell, Ann / Kagan, Sharon L. / Tisdall, E. Kay. M. (Hg.): Sage Handbook of Early Childhood Research. London: SAGE Publications 2015.
- Fetz, Reto Luzius / Reich, Karl Helmut / Valentin, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturalistische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer 2001.
- Fiedler, Michael: Strukturen und Freiräume religiöser Sozialisation. Religiöse Sozialisation und Entwicklung von Gotteskonzepten bei Kindern aus Familien im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands. Acht Einzelfallstudien, betrachtet im Modell von Struktur und Freiheit. Jena: Garamond 2009.
- Fowler, James W.: Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning. San Francisco: Harper & Row 1981.
- Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart: Calwer 2015.
- Fuhs, Burkhard: Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim u. a.: Beltz 2012, 80–103.
- Gerth, Julia: Der Heilige Geist – Das ist mehr so ein Engel, der hilft Gott. Der Heilige Geist im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe 1 (Arbeiten zur Religionspädagogik 47). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011.
- Grom, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. Düsseldorf: Patmos 2000.
- Grom, Bernhard: Religionspsychologie. München: Kösel 2007.
- Grümme, Bernhard: Subjekt und Subjektorientierung in der Religionspädagogik – Unterscheidungen und Perspektiven. In: Altmeyer, Stefan / Grümme, Bernhard / Kohler-Spiegel, Helga u. a. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen (JRP 38). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 33–51.
- Hanisch, Helmut / Orth, Gottfried: Was Kinder glauben: Teil 2: Glauben entdecken – Religion lernen. Stuttgart: Calwer 1998.
- Heimbrock, Hans-Günter: Practical Theology as Empirical Theology. In: International Journal of Practical Theology 14/2 (2011), 153–170.
- Heine, Susanne: Grundlagen der Religionspsychologie. Modelle und Methoden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005.
- Heinzel, Friederike: Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim u. a.: Beltz 2012, 22–35.
- Heinzel, Friederike / Kränzl-Nagl, Renate / Mierendorff, Johanna: Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 1 (2012), 9–37.
- Hülst, Dirk: Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim u. a.: Beltz 2012, 52–77.
- Hurrelmann, Klaus / Bauer, Ullrich: Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim u. a.: Beltz 2018.
- Ilg, Wolfgang / Pohlers, Michael / Gräbs Santiago, Aitana u. a.: Jung – evangelisch – engagiert. Langzeiteffekte der Konfirmandenarbeit und Übergänge in ehrenamtliches Engagement. Empirische Studien im biografischen Horizont. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2018.
- Jones, Phil: Rethinking Childhood. Attitudes in Contemporary Society. London: Bloomsbury Publishing 2009.

- Jungbauer, Johannes: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe. Weinheim u. a.: Beltz 2017.
- Kienbaum, Jutta / Schuhrke, Bettina / Ebersbach, Mirjam: Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr. Stuttgart: Kohlhammer ²2019.
- Kleeberg-Niepage, Andrea / Rademacher, Sandra (Hg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte. Wiesbaden: Springer 2018.
- Klein, Constantin / Streib, Heinz / Keller, Barbara: Religiöse Entwicklung, Forschungszugänge. In: WiReLex 2016. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100219/> [27.02.2023].
- Klingenberg, Maria / Sjö, Sofia: Theorizing religious socialization: a critical assessment. In: Religion 49/2 (2019), 163–178.
- Knapp, Damaris: ... weil von einem selber weiß man ja schon die Meinung. Die metakognitive Dimension beim Theologisieren mit Kindern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018.
- Knoblauch, Christoph: Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der frühkindlichen Bildung. Konstruktion von Wertorientierung und Reflexion existentieller Erfahrungen in einem religiös pluralen Erziehungs- und Bildungsumfeld. Münster u. a.: Waxmann 2019.
- Konstantoni, Kristina / Kustatscher, Marlies: Conducting Ethnographic Research in Early Childhood Research: Questions of Participation. In: Farrell, Ann / Kagan, Sharon L. / Tisdall, E. Kay. M. (Hg.): The SAGE Handbook of Early Childhood Research. London: SAGE Publications 2015, 223–239.
- Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim u. a.: Beltz ⁴2018.
- Lämmermann, Godwin: Einführung in die Religionspsychologie. Grundfragen, Theorien, Themen. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2006.
- Langenhorst, Georg: Kinder brauchen Religion! Orientierung für Erziehung und Bildung. Freiburg im Breisgau: Herder 2013.
- LBS (Hg.): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2014. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Ergebnisse des Erhebungsjahres 2013. Münster 2014.
- LBS (Hg.): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2016. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Ergebnisse des Erhebungsjahres 2015. Münster 2016.
- LBS (Hg.): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. Münster 2018.
- Lohaus, Arnold / Vierhaus, Marc: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Wiesbaden: Springer ³2015.
- Loose, Anika: „Und dann hat der denen nicht direkt eine Antwort gegeben ...“. Grundschulkin- der theologisieren über Jesu Gleichnis von der Senfpflanze. Stuttgart: Kohlhammer 2019.
- Marks, Matthias: Religionspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer 2018.
- Maull, Ibtissame Yasmine: Gottesbilder und Gottesvorstellungen vom Kindes- zum Jugendal- ter. Eine qualitativ-empirische Längsschnittuntersuchung. Göttingen: Vanden- hoeck & Ruprecht 2017.
- Mayring, Philipp / Fenzl, Thomas: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS ²2019, 633–648.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart 2019.
- Moćević, Nedžad / Osman, Alexander (Hg.): Radikal gegen Extremismus: Theorie und Praxis 20-jähriger muslimischer Jugendarbeit. Wien: New academic press 2017.

- Moss, Peter: Where am I? Position and Perspective in Researching Early Childhood Education. In: Farrell, Ann / Kagan, Sharon L. / Tisdall, E. Kay. M. (Hg.): *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*. London: SAGE 2015, 89–102.
- Müller, Kai-Uwe / Spieß, C. Katharina / Tsiasioti, Chrysanthi u. a.: *Evaluationsmodul Förderung und Wohlergehen von Kindern*. Endbericht. Berlin 2013.
- Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Ein Lehrbuch. Weinheim u. a.: Beltz ⁴1998; ⁵2002; ⁶2008.
- Oser, Fritz / Gmünder, Paul: *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*. Ein strukturalistischer Ansatz. Zürich u. a.: Benziger 1984.
- Pfeil, Carolin: *Facetten des Gotteskonzepts. Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen*. Kassel: Kassel University Press 2012.
- Pinquart, Martin / Schwarzer, Gudrun / Zimmermann, Peter: *Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ²2018.
- Rauschenbach, Thomas: Kinder in Deutschland – eine Bilanz empirischer Studien. In: *DJI-Bulletin* 85/1 (2009), 3–4.
- Richerson, Peter J. / Christiansen, Morten H. (Hg.): *Cultural evolution. Society, technology, language, and religion*. Cambridge: The MIT Press 2013.
- Richert, Rebekah A. / Smith, Erin I.: Cognitive Foundations in the Development of a Religious Mind. In: Volland, Eckart / Schiefenhöfel, Wulf (Hg.): *The biological evolution of religious mind and behavior*. Wiesbaden: Springer 2009, 181–193.
- Riegel, Ulrich: Sozialisation, religiöse. In: *WiReLex* 2018. https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Sozialisation_religi%C3%9Cse__2018-09-20_06_20.pdf [27.02.2023].
- Schick, Hella: *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend*. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer 2011.
- Schneider, Wolfgang / Lindenberger, Ulman (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim u. a.: Beltz ⁸2018.
- Schröder, Bernd: Empirische Religionspädagogik. In: *Verkündigung und Forschung* 2 (2014), 94–109.
- Schröder, Bernd / Hermelink, Jan / Leonhard, Silke (Hg.): *Jugendliche und Religion*. Analyse zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD. Stuttgart: Kohlhammer 2017.
- Schröder, Bernd: *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck 2012.
- Schultheis, Klaudia: Was ist Pädagogische Kinderforschung? Grundlagen und Bezugstheorien. In: Schultheis, Klaudia / Hiebl, Petra (Hg.): *Pädagogische Kinderforschung*. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart: Kohlhammer 2016, 11–63.
- Schwarz, Susanne: *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht*. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen. Stuttgart: Kohlhammer 2019.
- Schwarz, Susanne / Witten, Ulrike / Lorenzen, Stefanie u. a.: „Weil jeder an alles glauben kann, was er will“ – Einstellungen von Kindern zur Wahrheitsfrage im Rahmen einer Interviewstudie in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Theo-Web* 21/2 (2022), 331–351.
- Schweitzer, Friedrich: *Das Recht des Kindes auf Religion*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2013.
- Schweitzer, Friedrich / Hardecker, Georg / Maaß, Christoph H. u. a.: *Jugendliche nach der Konfirmation*. Glaube, Kirche und eigenes Engagement – eine Längsschnittstudie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2016.
- Schweitzer, Friedrich / Wissner, Golde / Böhner, Annette u. a.: *Jugend – Glaube – Religion*. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Münster u. a.: Waxmann 2018.

- Schweitzer, Friedrich: Religionspädagogik. In: WiReLex 2021. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100099/> [27.02.2023].
- Schweitzer, Friedrich: Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch. In: Altmeyer, Stefan / Grümmer, Bernhard / Kohler-Spiegel, Helga u. a. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Bd. 38. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 18–32.
- Siegler, Robert / Eisenberg, Nancy / DeLoache, Judy u. a.: Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden: Springer 2016.
- Simojoki, Henrik: Der unvollendete Perspektivenwechsel. Überlegungen zur Repräsentation von Kindern in der Theologie. In: Klein, Rekebba / Pyschny, Katharina / Simojoki, Henrik: Theologie und Kinder (Berliner Theologische Zeitschrift 40). Berlin u. a.: de Gruyter 2023, 117–138.
- Smith, Greg: Children's Perspectives on Believing and Belonging. London: Nationals Children Bureau 2005.
- Stockinger, Helena: Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft. Münster u. a.: Waxmann 2017.
- Stockinger, Helena: Childhood Research on (Religious) Diversity – Methodological Issues with a Focus on Ethnography. In: Kuusisto, Arniika (Hg.): The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care. London: Routledge 2022, 167–177.
- Stolz, Jörg / Könemann, Judith / Schneuwly Purdie, Mallory u. a.: Religion und Spiritualität in der Ich-Gesellschaft. Vier Gestalten des (Un-)Glaubens. Zürich: Theologischer Verlag 2014.
- Streib, Heinz: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. In: Schreiner, Peter / Sieg, Ursula / Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2005, 230–243.
- Szagan, Anna-Katharina: „Nur Gott selbst kann wissen, ob es ihn gibt!“. Langzeitstudie zur frühkindlichen Entwicklung von Gotteskonzepten in zunehmend säkularen Kontexten. Jena: Garamond 2018.
- Tisdall, E. Kay M.: Participation, Rights and 'Participatory' Methods. In: Farrell, Ann / Kagan, Sharon L. / Tisdall, E. Kay. M. (Hg.): The SAGE Handbook of Early Childhood Research. London: SAGE Publications 2015, 73–88.
- Toprak, Ahmet / Weitzel, Gerrit (Hg.): Salafismus in Deutschland. Jugendkulturelle Aspekte, pädagogische Perspektiven. Wiesbaden: Springer 2017.
- Ulfat, Fahimah: Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott. Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des islamischen Religionsunterrichts. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017.
- Veale, Angela: Creative Methodologies in Participatory Research with Children. In: Green, Shella / Hogan, Diane (Hg.): Researching Children's Experience. Approaches and Methods. London: SAGE Publications 2005, 253–272.
- Vincett, Giselle / Dunlop, Sarah / Sammet, Kornelia u. a.: Young People and Religion and Spirituality in Europe: A Complex Picture. In: Wyn, Johanna / Cahill, Helen (Hg.): Handbook of Children and Youth Studies. Singapore u. a.: Springer 2015, 889–902.
- Vogl, Susanne: Mit Kindern Interviews führen. Ein praxisorientierter Überblick. In: Hedderich, Ingeborg / Reppin, Jeanne / Butschi, Corinne (Hg.): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2021, 142–157.

- Vogelbacher, Markus: Wertorientierungen bei Kindern zu Beginn der Schulzeit. Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Entwicklungen und familiären Determinanten. Heidelberg 2018.
- Voland, Eckart / Schiefenhöfel, Wulf (Hg.): The biological evolution of religious mind and behavior. Wiesbaden: Springer 2009.
- World Vision Deutschland e. V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision-Kinderstudie. Frankfurt a. M. 2007.
- World Vision Deutschland e. V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision-Kinderstudie. Frankfurt a. M. 2010.
- World Vision Deutschland e. V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision-Kinderstudie. Weinheim 2013.
- World Vision Deutschland e. V. (Hg.): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision-Kinderstudie. Weinheim 2018.
- World Vision e. V. / Hoffnungsträger Stiftung (Hg.): Angekommen in Deutschland. Friedrichsdorf 2016.
- Wyness, Michael: Childhood, Culture and Society in a global context. London/Los Angeles u. a.: SAGE Publishing 2018.
- Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag²2012.
- Zinnecker, Jürgen: Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20/3 (2000), 272–290.

Herausforderungen eines qualitativen Längsschnitts zu Einstellungen von Schüler:innen zum Weltursprung

Christian Höger

1 Ausgangsproblem – Einstellungsbegriff – Gedankengang

Wenn in diesem Beitrag das empirisch-religionspädagogische Forschungsprojekt *Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler:innen im biographischen Wandel* im Rückblick betrachtet wird,¹ dann um einige exemplarische Kernergebnisse zu Einstellungen von Schüler:innen – anhand eines diachronen Einzelfalls – vorzustellen, aber auch, um aus der Erfahrung heraus einige Herausforderungen zu benennen, die qualitative Längsschnitte mit sich bringen und die es zu beachten gilt.

In meiner Studie, die ich 2019 als Habilitationsschrift eingereicht und 2020 publiziert habe, habe ich folgende religionsdidaktische Problemstellung behandelt: *Wie können Inhalte zum Schöpfungsthema im Religionsunterricht zur rechten Zeit, d. h. in der richtigen Jahrgangsstufe der Sekundarstufe, so platziert werden, dass ihre Thematisierung zu den altersgemäßen Lernbedingungen der Schüler:innen möglichst gut passt?*

Zur Lösung dieses Problems dokumentiert die genannte Untersuchung mit Hilfe einer durch qualitative Daten begründeten Theorie, wie sich die Einstellungen mehrerer Schüler:innen zu Schöpfung, Urknall und Evolution im Blick auf die Fragen nach dem Ursprung der Welt und der Menschheit biographisch gewandelt haben bzw. stabil geblieben sind. Im Folgenden wird der Fokus auf die Frage nach dem Weltursprung gelegt, da nicht alle Befunde dargestellt werden können.

Wie bereits angeklungen, stellt der Einstellungsbegriff ein Schlüsselkonzept für dieses Forschungsprojekt dar. Dabei wurde unter *Einstellung* eine bewertende Haltung begriffen, die sich auf bestimmte theoretische Denkformen, Deutungen oder Erklärungen bezieht. Insofern spielt im genutzten Einstellungskonzept eine kognitive Komponente eine zentrale Rolle, da erhoben und analysiert wurde,

1 Die Arbeit wurde inzwischen mehrfach positiv rezensiert: siehe Dangl 2021; Fricke 2021; Hunze 2021.

was die befragten Personen über die jeweiligen Einstellungsobjekte, z. B. Gott oder Urknall, wissen oder denken. Daneben ist aber auch eine affektive Komponente von entscheidender Bedeutung, da mit den entsprechenden Einstellungsobjekten emotional wirksame bewertende Haltungen verbunden sind. Diese affektive Seite wird auf der Ebene der Wahrheitsfrage verhandelt, z. B. Glaube an die Existenz bzw. Nichtexistenz Gottes oder Zustimmung zur Urknalltheorie. Eine oft im Einstellungskonzept enthaltene behaviorale Komponente² wurde auf der Basis des Erkenntnisinteresses ausgeblendet, da zur Lösung des Forschungsproblems nicht untersucht werden musste, welches Verhalten die Haltung zu einem bestimmten Objekt mit sich bringen könnte.³

Mit der Entscheidung für einen solchen Einstellungsbegriff wurde dem Terminus *Vorstellung* keine grundsätzliche Absage erteilt. Da aber eine Einstellung mehr als eine Vorstellung umfasst, die oft eine bildliche oder gedankliche Repräsentanz von etwas meint, wurde mit dem Einstellungsbegriff gearbeitet. Im Vergleich zu einigen anderen Beiträgen dieses Tagungsbandes, die auf dem Vorstellungskonzept basieren, weitet dieser Artikel somit den Blick für Alternativen und lädt zur kritischen Reflexion des Vorstellungsbegriffs ein.

Dieser Beitrag ist so aufgebaut, dass zunächst die wesentlichen Kennzeichen der empirischen Studie vorgestellt werden (2), um dann exemplarische Ergebnisse zum Weltursprung bei der Schülerin Helen zu präsentieren (3). Danach werden einige markante fallübergreifende Befunde aus der Gesamtstichprobe skizziert (4), um zum Schluss zentrale Herausforderungen der Längsschnittuntersuchung zu benennen (5).

2 Wesentliche Merkmale der Studie *Schöpfung, Urknall und Evolution*

2.1 *Religionsdidaktischer Problemhorizont*

Trotz einer gewissen Anzahl teilweise älterer empirischer Studien zum Schnittfeld von Schöpfungstheologie und Naturwissenschaften,⁴ gab es zu Beginn meiner Forschung und gibt es noch immer wenige aktuelle Längsschnitte,⁵ die valide beschreiben oder sogar erklären können, wie sich die Einstellungen von Schü-

2 Vgl. Eagly/Chaiken 1993; Wänke/Reutner/Bohner 2011, 212.

3 Vgl. Höger 2020a, 99–101.

4 Zum Forschungsstand siehe Höger 2020a, 25–98.

5 Für bisherige Längsschnitte siehe Reich/Oser/Valentin 1994; Fetz/Reich/Valentin 2001; Reich 2002; Worsley 2013; Rauch/Höger 2016; Schweitzer/Hardecker/Maaß 2016.

ler:innen in den Domänen Schöpfungstheologie, Astrophysik und Evolutionsbiologie verändern. Doch für die Professionalisierung von Religionslehrkräften ist es wichtig, dass diese über solche typischen Veränderungen, vielleicht sogar Entwicklungen, Bescheid wissen. Schließlich müssen sie in der Lage sein, im Sinne einer religionspädagogischen Pünktlichkeit⁶ die richtigen Zeitpunkte zu erkennen, um passgenau Bildungsinhalte zur Schöpfungsthematik anschließen zu können.

Daher wurde eine neue qualitativ-empirische Längsschnittstudie unternommen, um aktuelle fundierte Erkenntnisse zum Wandel solcher Einstellungen zu gewinnen.

2.2 *Zentrale Forschungsfragen zum Weltursprung*

Grenzt man den Fokus dieses Beitrags auf die Weltursprungsfrage ein, dann ergeben sich zwei Hauptforschungsfragen, eine synchrone und eine diachrone:

Die synchrone Hauptforschungsfrage lautet: Wie sind die Schüler:innen zur Frage nach dem Ursprung der Welt eingestellt und wie kombinieren sie jeweils ihre Einstellungen zu Weltschöpfung und Urknall in den Klassen 5, 7, 9 und 11?

Die diachrone Hauptforschungsfrage heißt: Welche Veränderungen und Stabilitäten sind in den Einstellungen der Schüler:innen zum Weltursprung von Klasse 5 zu 7, 9 und 11 auszumachen?

2.3 *Charakterisierung des durchgeführten Längsschnitts und der Stichprobe*

2.3.1 Einordnung des Designs

Um das Forschungsproblem lösen und die aufgeworfenen Fragen beantworten zu können, bot sich vom Basisdesign her aus den erwähnten Gründen eine qualitativ-empirische Längsschnittstudie an.⁷ Von daher fiel die Entscheidung, explorativ an einer relativ kleinen Stichprobe neue empirisch begründete Konzepte und Typologien zu entwickeln.

Dabei stellt die vorgelegte empirische Arbeit einen Längsschnitt im engeren Sinne und keine Interventionsstudie dar.⁸ Darüber hinaus ist sie zwischen den beiden Formen einer qualitativen Einzelfallstudie und einer quantitativen Grup-

6 Vgl. Englert 1985; Englert 1988; Höger 2015.

7 Vgl. Höger 2020a, 116–117.

8 Zu einigen religionspädagogisch relevanten Längsschnitten und Interventionsstudien siehe Höger 2016, 64–74.

penstudie angesiedelt, da sie qualitativ auf wenige Fälle ausgerichtet ist, allerdings aufgrund der thematisch klar vorstrukturierten Interviewleitfäden und ergänzenden Fragebögen auch einen leichten Grad an Standardisierung aufweist. Außerdem kann die hier präsentierte Studie in Bezug auf die zeitliche Perspektive so verortet werden, dass an den einzelnen Messzeitpunkten Momentaufnahmen gemacht wurden, die keine prospektiven Erwartungen der Proband:innen, wohl aber vereinzelt retrospektive Reflexionen über die persönliche Religiosität enthalten.

Geplant und durchgeführt wurden insgesamt vier Messzeitpunkte jeweils im Abstand von zwei Jahren. Dieses Vorgehen erschien ertragreich und war arbeitsökonomisch auf der Basis der vorhandenen Ressourcen gerade noch realisierbar. Der zweijährige Abstand zwischen den Messzeitpunkten wirkte deshalb sinnvoll, weil dadurch auf die Erkenntnis aufschlussreicher altersbedingter Veränderungen über fast den gesamten Zeitraum der Sekundarstufe zu hoffen war. Einen nur einjährigen Abstand anzusetzen wäre zu aufwändig und zu wenig vielversprechend gewesen, da innerhalb eines Jahres nur relativ geringe entscheidende Veränderungen zu erwarten waren und die Gefahr des Auftretens unerwünschter Testungseffekte bei einer zu häufigen Befragung zu groß geworden wäre.

2.3.2 Samplingstrategie und Zusammensetzung der Stichprobe

Grundsätzlich sei daran erinnert, dass für die Stichprobenbildung, das sog. Sampling, in der qualitativen Sozialforschung eine *bewusste, Kriterien geleitete* und gerade *keine zufällige* Fallauswahl empfohlen wird, da im Unterschied zur quantitativen Sozialforschung das „Gesetz der großen Zahl“ nicht gilt und keine statistische Verallgemeinerung von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit möglich oder sinnvoll ist.⁹

Auch ein *Theoretical Sampling* im Sinne der *Grounded Theory*, bei welchem Erhebung und Analyse der Daten gleichzeitig erfolgen und sich wechselseitig bedingen sollen,¹⁰ machte für die durch das Längsschnittdesign geforderte Stichprobenstruktur wenig Sinn. Schließlich bestand das Ziel nicht in einem stark zirkulären qualitativen Forschungsprozess, bei dem sich Datenerhebung und -analyse permanent abwechseln sollen und bei den späteren Erhebungsphasen völlig neue Proband:innen mit anderen Einstellungsweisen hinzuzugewinnen sind, sondern darin, möglichst die gleichen Personen des Ursprungssamples erneut für alle späteren Befragungen zu gewinnen.

Vor dem Hintergrund der Fragestellung nach der explorativen Erkundung von Wandlungen und Stabilitäten in den Einstellungen von Schüler:innen zu

9 Vgl. Kelle/Kluge 2010, 41–55; Schreier 2010, 239–240.

10 Vgl. Strauss/Corbin 1996, 148–165; Glaser/Strauss 2010, 61–92; Höger 2008, 104–105; Kelle/Kluge 2010, 47–49.

Schöpfung, Urknall und Evolution hinsichtlich der Fragen nach dem Ursprung von Welt und Mensch sollten Heranwachsende mehrfach in ihrem (Schul-)Leben befragt werden, die als Fünftklässler:innen am katholischen Religionsunterricht teilgenommen hatten. Da innerhalb einer solchen Gruppe diachron nach möglichen Mustern im biographischen Verlauf Ausschau gehalten wurde, war es nicht nötig, diese Jugendlichen mit kontrastreichen anderen Fällen, z. B. konfessionslosen atheistischen Schüler:innen, zu vergleichen, wie dies einer heterogenen Stichprobenbildung entspricht. Vielmehr war es sinnvoll, ein homogenes Sampling durchzuführen, bei welchem sich die Fälle möglichst ähnlich sein sollten, „um ein Phänomen im Detail zu explorieren und zu beschreiben“¹¹.

Im Folgenden werden die Samplingstrategie und die endgültige Zusammensetzung der qualitativen Stichprobe genauer offengelegt: Zur Stichprobenbildung für das Projekt war es erforderlich, Proband:innen zu finden, deren Anzahl zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten einerseits nicht zu klein für vergleichende Analysen wurde, andererseits aus arbeitsökonomischen Gründen aber in einem überschaubaren Umfang blieb. So ergab sich folgende Gesamtstichprobe:

Messzeitpunkt	1	2	3	4
Klassenstufe	5	7	9	11
Erhebungszeit	Juli 2010	Mai-Juli 2012	Mai-Juli 2014	Juli 2016
Anzahl Proband:innen	24	18	16	5
Datensorten	8 Bilder und Texte (in Gruppen)	8 Interviews (einzeln oder in Gruppen), 2 Fragebögen	7 Interviews (einzeln oder in Gruppen), 4 Fragebögen	1 Interview (mit einer Zweiergruppe), 3 Fragebögen

Da aufgrund des Längsschnittdesigns dieselben Personen mehrfach zu befragen waren, um potenzielle biographische Veränderungen innerhalb der Sekundarstufe I und II abbilden zu können, musste mit einer ursprünglichen Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt begonnen werden. Diese erste Stichprobe stellt eine reale 5. Klasse mit 24 Schüler:innen dar, die in einem allgemein bildenden Gymnasium in Baden-Württemberg im Schuljahr 2009/2010 vom Autor dieser Studie selbst im Fach katholische Religionslehre unterrichtet wurden. Die Gruppe war aus den (in aller Regel) katholischen Schüler:innen der vier an dieser Schule gebildeten fünften Klassen zusammengesetzt. Im Juli 2010 erfolgte die erste Erhebung, wozu die Schüler:innen in acht frei gewählten Kleingruppen von zwei bis vier Personen Bilder und Texte zur Frage, wie die Welt entstanden sein könnte, anfertigten.

11 Schreier 2010, 243–244.

Aus der genannten Personengruppe von Fünftklässler:innen konnten zwei Jahre später in der 7. Jahrgangsstufe zwar nicht alle 24 Schüler:innen für die Folgebefragung des zweiten Messzeitpunkts gewonnen werden, doch ließen sich immerhin 18 Proband:innen hierauf ein. Der Forscher nahm Kontakt mit den im Durchschnitt 13-jährigen Siebtklässler:innen auf, um sie möglichst in den ursprünglichen Malgruppen über ihre gegenwärtigen Einstellungen zu interviewen. So kamen von Mai bis Juli 2012 acht problemzentrierte Interviews¹² in Gruppen oder – bei entsprechendem *Dropout* – Einzelinterviews zustande, die auf Audio und Video aufgenommen wurden. Zwei Personen ließen sich zwar nicht mündlich befragen, füllten dafür aber einen personalisierten Fragebogen aus.

Weitere zwei Jahre später fand von Mai bis Juli 2014 der dritte Messzeitpunkt statt, bei welchem 16 durchschnittlich 15-Jährige in sieben Gruppen- oder Einzelinterviews bzw. vier Fragebögen über ihre aktuellen Einstellungen zu Schöpfung, Urknall und Evolution Auskunft gaben. Die Interviews wurden erneut in Ton und Bild aufgezeichnet.

Die vierte und finale Einstellungsmessung erfolgte im Juli 2016 bei fünf verbliebenen Proband:innen in Form eines Zweierinterviews und dreier Fragebögen. Die übrigen Schüler:innen der ursprünglichen Stichprobe aus Klasse 5 ließen sich entweder nicht mehr für eine Erhebung motivieren, waren zum Befragungstermin nicht anwesend oder hatten die Schule inzwischen verlassen.

Die sog. Mortalitätsraten bzw. *Dropouts* liegen damit von Messung 1 zu 2 bei 25 %; von 2 zu 3 bei rund 11 % und von 3 zu 4 bei fast 69 %.¹³

2.4 Theoretische Überlegungen zur Datenanalyse

2.4.1 Schema zum Typologischen Kodieren dreier synchroner Einstellungsmuster

In der Studie wurde ein wegweisendes dreigliedriges Schema zum Typologischen Kodieren¹⁴ der Einstellungen entwickelt, das so aussah:

12 Vgl. Witzel 2000.

13 Vgl. Höger 2020a, 122–125.

14 Zu den Kodierformen des offenen und typologischen Kodierens siehe Strauss/Corbin 1996, 43–55; Breuer 2010, 89–93; Höger 2020a, 141–142.

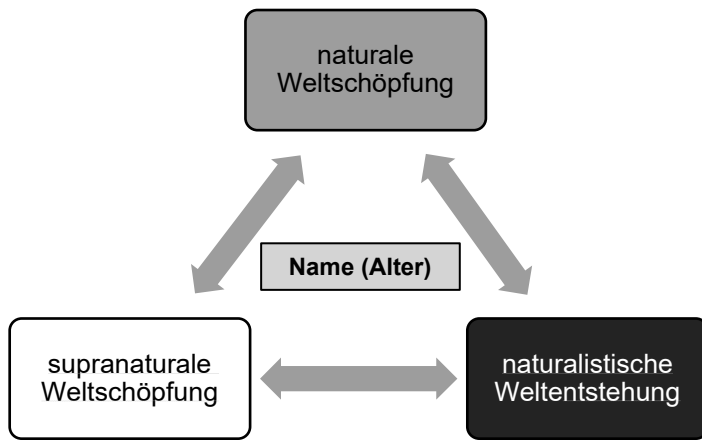


Abb. 1: Schema zum typologischen Kodieren der Einstellungen zum Weltursprung

Das kleine mittlere Kästchen, in dem jeweils der Name der befragten Person und ihr Lebensalter festgehalten werden, kann in die Nähe der gemessenen Einstellung verschoben werden, die ihrer gemessenen Antwort auf die Weltursprungsfrage entspricht.

Der Begriff *Welt*, der in diesen Überlegungen vorausgesetzt wird, muss differenziert werden: So war zu erwarten, dass die Proband:innen unter *Welt* zum einen die Erde oder zum anderen das gesamte Universum begreifen können.¹⁵ Daher war es wahrscheinlich, dass die Frage nach dem Ursprung der *Welt* noch in unterschiedliche Teilfragen aufgegliedert werden musste.

2.4.2 Typologie von neun diachronen Formen der Wandlung und Stabilität

Die enorme Chance des Längsschnitts lag darin, dass diachrone Prozesse bei den gleichen Proband:innen sichtbar gemacht werden konnten. Hierzu wurde eine gedanklich vorformulierte Typologie zugrunde gelegt. Sozusagen als heuristisches Radar bildete sie den Hintergrund für empirische Erkundungen möglicher Formen von Wandlung und Stabilität in den Einstellungen der befragten Jugendlichen. Dabei lassen sich theoretisch insgesamt neun diachrone Muster differenzieren: sechs Formen der Wandlung und drei der Stabilität. Die folgende Abbildung illustriert, wie Heranwachsende ihre Einstellungen zu den Ursprungsfragen im Lauf der Jahre verändern können:

15 Vgl. Eikermann 2012; Rauch/Höger 2016.

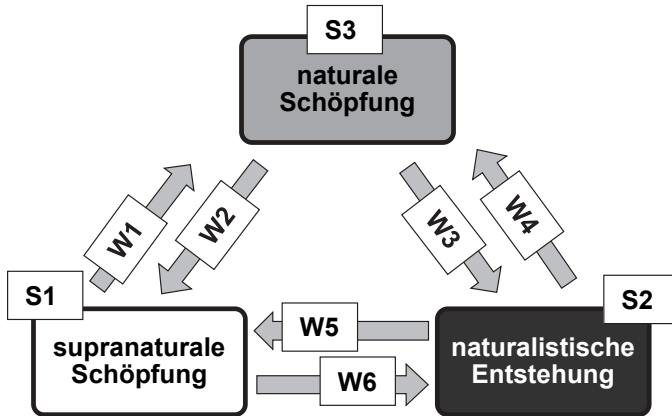


Abb. 2: Formen der Wandlung und Stabilität von Einstellungen

Die drei möglichen Formen der Stabilität aus obiger Abbildung 2 gilt es genauer zu benennen und zu erklären:

- S1: Die *stabile supranaturale Schöpfung* bezeichnet das Phänomen, dass Heranwachsende konstant davon ausgehen, dass Gott die Welt direkt geschaffen hat, ohne dass der Natur hierbei eine unabhängige Eigenaktivität zugesprochen wird.
- S2: *Stabile naturalistische Entstehung* heißt die Einstellungsweise, bei der kontinuierlich ausschließlich eine völlig natürliche und naturwissenschaftlich erklärbare Entstehung angenommen wird.
- S3: Eine *stabile naturale Schöpfung* liegt dann vor, wenn jemand dauerhaft die Frage nach dem Ursprung der Welt sowohl mit dem Göttlichen als auch mit natürlichen Ursachen, wie z. B. dem Urknall, beantwortet.

Darüber hinaus zeigt die obige Abbildung folgende sechs Formen der Wandlung, die durch die Pfeile markiert sind:

- W1: *Schöpfungsfortbestand mit Naturwissenschaftsgewinn* – so wird der Einstellungswandel von der supranaturalen zur naturalen Schöpfung der Welt bezeichnet. Heranwachsende verändern ihre Haltung hierbei so, dass sie von einer rein göttlichen Erschaffung zu einer Verbindung übernatürlicher und natürlicher Ursachen bzw. Seinsgründe gelangen. Somit bleibt ihr Schöpfungsglaube bestehen, wird jedoch durch das Zutrauen in naturwissenschaftliche Theorien angereichert.
- W2: *Schöpfungsfortbestand mit Naturwissenschaftsverlust* heißt die Gegenbewegung zu W1, die einen Einstellungswandel von der naturalen Schöpfung hin zur supranaturalen Schöpfung bedeutet, so dass kein Platz mehr für natürliche Ursachen des Weltursprungs bleibt. Ein Schöpfungsglaube bleibt bestehen, demgegenüber verlieren naturwissenschaftliche Theorien, wie z. B. die Urknalltheorie, ihre Plausibilität.

- W3: Als *Schöpfungsverlust mit Naturwissenschaftsfortbestand* gilt der Einstellungswandel von der naturalen Schöpfung zur naturalistischen Entstehung. Hier verschwindet sozusagen der ‚Arbeitsplatz‘ eines göttlichen Schöpfers komplett aus der Überzeugung der Heranwachsenden, während die Evidenz naturwissenschaftlicher Modelle hoch bleibt (oder möglicherweise sogar noch steigt).
- W4: Der *Naturwissenschaftsfortbestand mit Schöpfungsgewinn* meint den Einstellungswandel von der naturalistischen Entstehung zur naturalen Schöpfung, was auch als Weiterentwicklung des komplementären Denkens¹⁶ zu begreifen ist, nur dass der Ausgangspunkt im Unterschied zu W1 nicht in einem theistischen, sondern in einem rein naturalistischen Weltbild lag.
- W5: Mit *Naturwissenschaftsverlust mit Schöpfungsgewinn* wird der extreme Einstellungswandel von der naturalistischen Entstehung zur supranaturalen Erschaffung der Welt betitelt.
- W6: *Schöpfungsverlust mit Naturwissenschaftsgewinn* heißt der umgekehrte radikale Wandel von der supranaturalen Schöpfung zur naturalistischen Entstehung.¹⁷

3 Exemplarische Ergebnisse zur Frage des Weltursprungs in den Augen von Schüler:innen am Beispiel von Helen

Helen, eine römisch-katholische Schülerin, die durchgängig am katholischen Religionsunterricht eines Gymnasiums in Baden-Württemberg teilnahm, wurde insgesamt viermal befragt:

- 2010 in Klasse 5: mit Hilfe des Bildes und Textes in Kleingruppenarbeit zusammen mit Anne, Meike und Sophie
- 2012 in Klasse 7: in einem Zweierinterview mit Anne
- 2014 in Klasse 9: in einem Zweierinterview mit Anne
- 2016 in Klasse 11: in einem Zweierinterview mit Regine

Im Folgenden werden die Befunde aus diesen vier Messzeitpunkten skizziert.

16 Vgl. Reich 1987; Reich 2002.

17 Vgl. Höger 2020a, 106–108.

3.1 *Helens Einstellungen in Klasse 5 (2010)*

Zu diesem ersten Erhebungszeitpunkt war Helen 10 Jahre und 10 Monate alt und gestaltete zusammen mit drei Mitschülerinnen folgendes Bild und schrieb folgenden Text:¹⁸



Abb. 3: Bild von Helen, Anne, Sophie und Meike (2010)

1	<i>Text von Helen, Anne, Sophie und Meike 2010</i>
2	Wie die Welt entstanden sein könnte!
3	Auf unserem Bild sieht man Gottes Hand, weil wir denken, dass Gott den Urknall erschaffen hat.
4	Deswegen ist das Land noch zusammen und der Ozean ist ein großes Meer.
5	Um die Erde ist es sehr dunkel, doch die Sonne bestrahlt die Erde.
6	Es sind auch viele Planeten im Weltall, z. B. der Mond, Mars, Saturn, Venus usw.
7	Damals gab es auch keine Menschen und nur kleine Microorganismen schwimmen im Meer.
8	Es spritzt auch noch etwas Lava von der Erde.

18 Vgl. ebd., 154–157; Höger 2020b, 26–31.

Bei der Analyse dieser Daten fällt Folgendes im Blick auf die verschiedenen Wissens- und Einstellungsbereiche (Domänen) auf: die Gotteseinstellung, die Urknall- und die Evolutionseinstellung. Zur Gotteseinstellung ist zu sagen, dass eine gläubige Gotteshaltung vorliegt, da die Existenz Gottes angenommen wird. Die Gottesvorstellung ist symbolisch, da für das Transzendente eine Hand und kein Gesicht, das im Malprozess zuvor noch sichtbar war und dann ausradiert wurde, gezeichnet wurde. Ein göttliches Schöpferhandeln bezüglich des Urknalls ist vorhanden und wird womöglich deistisch verstanden. Zur Urknalleinstellung ist festzuhalten, dass Helen und ihre Mitschülerinnen von der Realität eines Urknalls überzeugt sind. Dabei gehen sie von einem geozentrischen Urknallkonzept aus, da der *Big Bang* nicht auf Universum und Raumzeit insgesamt, sondern auf den Planeten Erde bezogen wird.

Im Blick auf die Evolutionseinstellung ist diese implizit womöglich vorhanden, da die Überzeugung von einer Höherentwicklung von Mikroorganismen zu Menschen aus den Daten gefolgert werden kann.

Die vier Fünftklässlerinnen verstehen den Weltursprung im Sinne eines Ursprungs der Erdform und erster Resultate hieraus. So lässt sich eine erste Phase des Weltursprungs als Ursprung der Erdform von einer zweiten Phase, dem Ursprung der Erde als Lebensraum, unterscheiden. Letztere wird in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht weiter thematisiert.

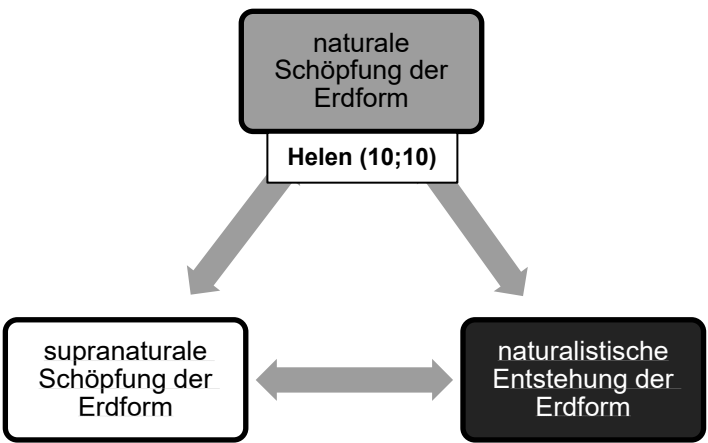


Abb. 4: Helens Einstellung zum Ursprung der Erdform in Kl. 5

Wie an der Positionierung zum Urknall und der Art des Schöpferhandelns abzulesen ist, halten die vier Fünftklässlerinnen Helen, Anne Sophie und Meike die Erde für ein indirektes Produkt des von Gott erschaffenen Urknalls.¹⁹ Daher

19 Vgl. Transkript von 2010, Zeile 3.

scheidet eine naturalistische Entstehung der Erdform als Kodierung aus. Der Urknall bildet die von Gott gewollte natürliche Ursache für die Erdentstehung, so dass eine *naturale Schöpfung der Erdform* zu erkennen ist.

3.2 Helen in Klasse 7 (2012)

Beim zweiten Messzeitpunkt 2012 war Helen 12 Jahre und 10 Monate alt. Zusammen mit ihr wurde Anne interviewt. Zunächst werden die entscheidenden Passagen aus dem Interviewtranskript präsentiert:²⁰

50	Interviewer (I): Ok, ok. Das ist gleich, find ich, 'ne gute Frage, was der Urknall für euch ist oder wie ihr euch das vorstellt heute. Was denkt ihr, wie funktioniert Urknall? (<i>beide lachen kurz leise</i>) Probiert's mal zu beschreiben, wie ihr euch das denkt.
51	Helen: Vielleicht irgendwie durch die Kraft Gottes passiert da irgendwas im Universum und dadurch entsteht die Erde?
[...]	
61	Helen: Ja, also ich, ich glaub' schon an den Urknall, aber auch dass Gott was damit zu tun hat und nicht nur, dass Gott jetzt irgendwie die Erde (<i>gestikuliert mit den Händen</i>) ohne, ja ...
62	Anne: Ja, das glaub ich auch.
63	Helen: ... 'ne andere Hilfe erschaffen hat.
64	I: Ja, direkt irgendwie erschaffen hätte.
65	Helen: Ja.
[...]	
69	Helen: Ja, dass es dann vielleicht auch irgendwie ... (<i>von draußen ist Musik zu hören</i>) Ja, dass er irgendwie 'n Zusammenprall, durch seine Kraft, von zwei Planeten oder so, erschaffen hat oder ... Aber trotzdem seine Absicht war.
70	I: So würdest du's dir vorstellen?
71	Helen: Ja.
72	I: Mh. Auch vielleicht der Urknall ein Zusammenprall von zwei Planeten? Oder das nicht?
73	Helen: Ja, aber schon durch Gottes Kraft.
[...]	
255	Helen: Also ich find' irgendwie, die Erde hat 'n bisschen was mit Wissenschaft, aber auch mit Gott zu tun. Irgendwie beides zusammen ist da zusammengekommen.
256	I: Ok.

20 Vgl. Höger 2020a, 188–189; Höger 2020b, 110–117, 465–471.

257	Helen: Weil ich glaub' nicht nur, dass es durch Gott entstanden sein könnte, weil ...
258	I: Mh.
259	Helen: ... da muss noch irgendwas anderes da gewesen sein.

Bei der Kodierung von Helens Einstellung zum Anfang der Welt zur ersten Phase des Ursprungs der Erdform zeigt sich Folgendes:

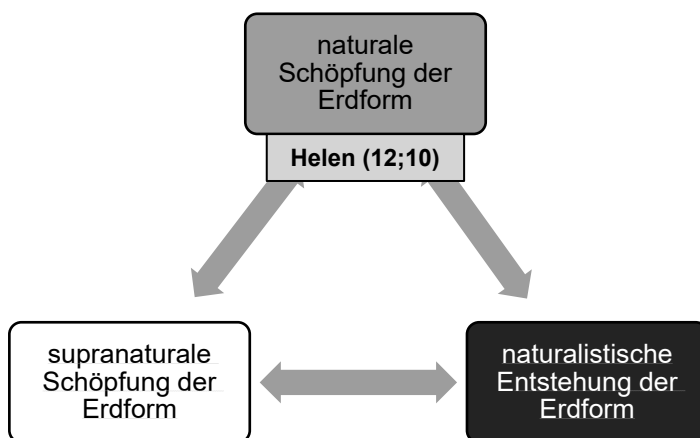


Abb. 5: Helens Einstellung zum Ursprung der Erdform in Kl. 7

Die zwölfjährige Helen ist von einer *natürlichen Schöpfung der Erdform* überzeugt,²¹ da Gott für sie durch seine Kraft den Urknall als Zusammenprall zweier Planeten erschuf, womit indirekt die Erde entstand. So sind Naturwissenschaft und Gott bei der Entstehung der Erdform „zusammengekommen“²².

3.3 Helen in Klasse 9 (2014)

Bei der dritten längsschnittlichen Erhebung besuchte Helen die 9. Klasse und war 14 Jahre und 9 Monate alt. Sie wurde erneut zusammen mit Anne interviewt. Folgendes äußerte Helen im Interview zum Weltursprung:²³

A87	I: Und da würde mich eben eure persönliche Meinung interessieren: Hat Gott eurer Meinung nach etwas mit der Entstehung des Urknalls zu tun oder nicht?
-----	--

21 Vgl. Transkript von 2012, Zeile 69–73.

22 Vgl. ebd., 255.

23 Vgl. Höger 2020a, 241–242; Höger 2020b, 234–242, 535–550.

A88	Helen: Also ich denke schon, dass es irgend so eine Kraft gibt, aber ich weiß es nicht, ob unbedingt das, ob man das jetzt als „Gott“ definieren sollte, könnte. Also ich denke schon, dass es irgendeine Kraft gibt, aber jetzt ich würde die jetzt nicht definieren als irgendwas unbedingt. (Anne nickt)
[...]	
B56	Helen: Also ich denke eben wieder, dass die Erde durch diese, also durch eben eher naturwissenschaftlich erklärte Sachen entstanden ist.
B57	I: Hmhm.
B58	Helen: Und dass eben dann, sobald es ähm es das menschliche Leben auf der Erde gab, Gott existiert hat. Sozusagen als Aufpasser oder Kraft oder. Ja.
[...]	
D99	I: Mögt ihr euch nochmal äußern, was sich verändert hat bei euch, wenn ihr das Bild und den Text seht? In eurem Weltbild oder in eurer Einstellung auch zum Thema Gott?
D100	Helen: Also eigentlich denke ich seit jetzt die Menschen auf der Erde sind (<i>deutet auf die Erde in der Bildmitte</i>), sieht's schon so aus, dass eben oben drüber irgendwo Gott herrscht (<i>deutet auf Hand in der Wolke</i>) und, ähm. Bloß würde ich das jetzt nicht mehr als, also das (<i>deutet auf Hand in der Wolke</i>) war nur symbolisch gedacht als herausragende Hand sozusagen. Aber, ja. Weil für mich ist das eben auch nicht so als Person, sondern eher auch wieder als Kraft, aber ich würde das trotzdem immer noch (<i>deutet auf die Hand</i>) mit so einer Hand malen, weil das ...
D101	Anne: Ja.
D102	Helen: ... dann so, so symbolisch darstellt. Bloß würde ich es nicht mehr schreiben, weil das haben wir dort geschrieben, dass die Erde durch Gott ähm, entstanden ist, sondern, also vielleicht gab's eine andere Kraft bevor die dann sozusagen, irgendwie zu Gott wurde, aber ich weiß nicht, wie ich mir das genau vorstelle irgendwie. Auf jeden Fall sobald die Menschen (<i>deutet auf die Erde</i>) da gelebt haben, gab es eben den Gott.

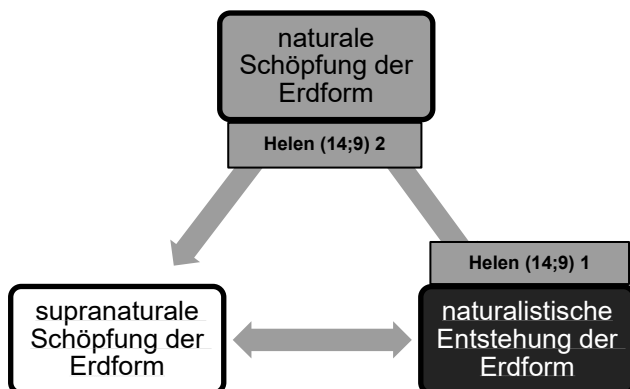


Abb. 6: Helens Einstellungen zum Ursprung der Erdform in Kl. 9

Vorwegzuschicken ist, dass Helen als Neuntklässlerin zwei unterschiedliche Gotteskonzepte aufweist: Ihrem *Gotteskonzept 1* ist eine unklare Gottesvorstellung inhärent. So kann die Jugendliche nicht sagen, „wie man sich jetzt auch so Gott vorzustellen hätte“. Diese Unklarheit hat weiterhin mit Negationen bestimmter Eigenschaften oder Bilder zu tun. Helen lehnt die Vorstellung von Gott „als Mensch oder Geist oder irgendein Geschöpf mit Gesicht“ vollkommen ab. Auch die Vorstellung einer Person für das Göttliche passt für sie nicht, für Gott gilt eine völlige Unbewiesenheit. Stattdessen entdeckt Helen in ihrem *Gotteskonzept 2* den Begriff *Kraft* als passendere Umschreibung für das Transzendente: Obwohl es von Gott „irgendwie noch nie so ansatzweise irgendeinen Beweis“ gab, glaubt sie „schon, dass es da so was gibt. Und das kann man auch ‚Gott‘ nennen, aber“ sie stellt sich „das eher so als Kraft vor.“²⁴

Dieses doppelte Gotteskonzept wirkt sich bei der Frage nach dem Erdursprung so aus, dass – wie die obige Abbildung 6 zeigt – zwei unterschiedliche Antworten auszumachen sind: Zum einen ist für die 14-Jährige, im Sinne ihres Gotteskonzepts 1 (Helen 1), weder der Urknall noch die Erde von Gott geschaffen worden. Aufgrund des Vertrauens in die ihr neuerdings bekannten Beweise ist die Erdentstehung rein naturwissenschaftlich erklärbar.²⁵ Die Jugendliche ist sich bewusst, dass sie früher ohne das Wissen um diese Beweise noch eher an eine Erschaffung der Erde durch Gott geglaubt hat. Die Kodierung der Einstellung von Helen 1 läuft daher klar auf eine *naturalistische Entstehung der Erdform* hinaus.

Zum anderen könnte vielleicht eine andere Kraft – entsprechend ihres Gotteskonzepts 2²⁶ – die Erde (im Urknall) geschaffen haben,²⁷ was aufgrund der

24 Höger 2020b, 234–236.

25 Vgl. Transkript von 2014, Zeile B56.

26 Vgl. ebd., Zeile A88.

27 Vgl. ebd., Zeile A87–88; D102.

verhaltenen Formulierung und Zurückhaltung als eine schwächer wirkende *naturale Erdschöpfung* kodiert und daher kleiner abgebildet wird (Helen 2).

3.4 Helen in Klasse 11 (2016)

Bei der vierten und letzten Erhebung 2016 wurde Helen im Alter von 16 Jahren und 10 Monaten zusammen mit ihrer Mitschülerin Regine interviewt.²⁸

4	I: Ja! Ich fang einfach mal mit einer ersten Frage an: Wie ist die Welt eurer Meinung nach entstanden?
5	Regine: (<i>schaut hinüber zu Helen</i>) Du darfst anfangen!
6	Helen: Also, meiner Meinung nach ist sie durch den Urknall entstanden. Ich denke, das habe ich auch schon beim letzten Interview so gesagt. Und, ähm, ja, also eher auf naturwissenschaftlicher Basis. (<i>nickt kurz</i>)
[...]	
14	Helen: Dem stimme ich auch zu, weil selbst der Urknall muss ja durch irgendetwas entstanden sein ...
15	Regine: ... Ja ...
16	Helen: ... also irgendeine höhere Kraft muss schon beteiligt gewesen sein.
17	I: Eine höhere Ebene.
18	Helen: Aber ob man die jetzt „göttliche Macht“ nennt, oder anders, das weiß ich selber nicht (<i>lacht</i>).

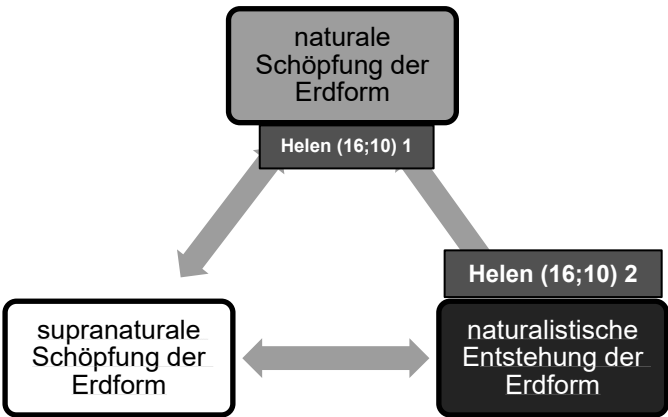


Abb. 7: Helens Einstellungen zum Ursprung der Erdform in Kl. 11

28 Vgl. Höger 2020a, 283–284; Höger 2020b, 315–324, 578–599.

Die Erdform entstand für Helen „eher auf naturwissenschaftlicher Basis“ durch den Urknall.²⁹

Zum Interviewbeginn räumt Helen der göttlichen Kraft noch eine Beteiligung am Urknall, der zur Erdform führte, ein,³⁰ was einer *natürlichen Schöpfung der Erdform* entspricht (Helen 1).

Diese Einstellung ist jedoch verhältnismäßig schwach ausgebildet, da Helen später die göttliche Wirksamkeit nicht schon beim Urknall ansetzt, sondern erst bei der Begleitung der Entwicklung der Einzeller auf ihrem evolutiven Weg bis hin zum Menschen. Den Urknall kann sich Helen sehr gut rein naturwissenschaftlich als Zusammenprall zweier Kometen oder Materiestücke vorstellen. Die göttliche Kraft bzw. Gott hat für Helen dann eher nicht die Erde geschaffen, da das Göttliche erst mit der Erde entstanden ist. Somit wurde die *naturalistische Entstehung der Erdform* als die dominierende der beiden Einstellungen in die obige Abbildung eingetragen (Helen 2).

3.5 *Diachrone Zusammenschau des Wandels und der Stabilität von Helens Einstellungen*

Helen wurde, wie oben beschrieben, insgesamt viermal befragt. Ihre Einstellungen zum Ursprung der Erdform konnten für alle vier Messzeitpunkte analysiert werden, so dass sich vor dem Hintergrund der theoretisch möglichen obigen neun Formen der Wandlung und Stabilität (vgl. Abb. 2) im diachronen Blickwinkel von Klasse 5 bis 11 folgendes Gesamtbild zeigt:

29 Transkript von 2016, Zeile 6.

30 Vgl. ebd., Zeile 14–18.

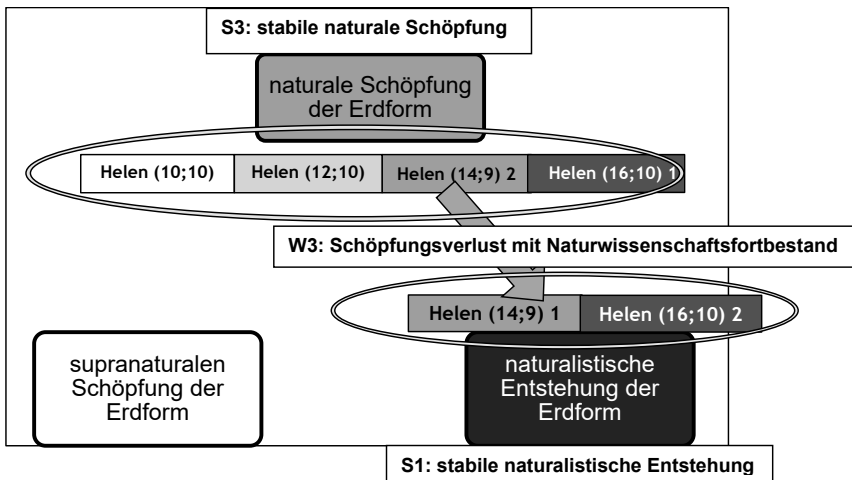


Abb. 8: Helens Einstellungen zum Ursprung der Erdform von Kl. 5 bis 11

Helen startete in Klasse 5 im Alter von 10 Jahren bei einer naturalen Schöpfung der Erdform. Diese Einstellung blieb stabil bis Klasse 7, als die Schülerin 12 Jahre alt war. 14-jährig löste die Neuntklässlerin Helen das Problem auf andere Art und Weise, so dass sie nur noch sehr schwach an eine naturale Schöpfung der Erdform glaubte, während aufgrund ihres Wissenszuwachses über und des Zutrauens in naturwissenschaftliche Beweise eine naturalistische Entstehung der Erdform dominierte. Ähnlich fielen ihre Antworten als 16-jährige Elftklässlerin aus, da die starke Zustimmung zu einer naturalistischen Entstehung der Erdform gegenüber einer schwächeren naturalen Schöpfung der Erdform überwog.

Insgesamt ist somit eine relativ große Stabilität der naturalen Schöpfung der Erdform (S3) von Klasse 5 bis 11 zu erkennen, auf die dann ab Klasse 9 ein starker, aber nicht völliger Wandel hin zu einer naturalistischen Erdentstehung folgt, was einem deutlichen partiellen Schöpfungsverlust mit Naturwissenschaftsfortbestand (W3) entspricht. Damit geht eine partielle stabile naturalistische Entstehung der Erdform (S1) von Klasse 9 bis 11 einher.

4 Fallübergreifende Befunde zur Gesamtstichprobe

In der Gesamtschau aller Einzelbefunde zeigt sich unter anderem, dass Religionslehrkräfte artifizielle Welterklärungen vereinzelt noch bei Schüler:innen in Klasse 5 des Gymnasiums vorfinden können, die sich dann bis spä-

testens zu Klasse 7 aufgelöst oder zu abstrakten supranaturalen Weltschöpfungseinstellungen gewandelt haben dürften.³¹ „So müssen die Altersangaben zum artifiziellistischen Schöpfungsverständnis leicht nach oben korrigiert werden.“³²

Zudem ist festzuhalten, dass in der Stichprobe die neun theoretischen diachronen Muster, bis auf W5 (Naturwissenschaftsverlust mit Schöpfungsgewinn), allesamt vorkamen. Zusätzlich wurden drei neue Muster entdeckt.³³

Grundsätzlich fanden sich große Unterschiede bei den verschiedenen Ursprungsfragen: So kann ein und dieselbe Person den Ursprung des Universums anders beantworten als den des Sonnensystems, der Erdform, der Erde als Lebensraum, der ersten Lebewesen, Tiere und Menschen. Somit ist es auch entscheidend, die Frage nach dem Welt- von der nach dem Menschheitsbeginn sowohl empirisch als auch religionsdidaktisch zu differenzieren. „Schließlich zeigten sich bei den Befragten weniger naturalistische Überzeugungen bezüglich der Menschenursprungsfrage als hinsichtlich der Weltursprungsfrage.“³⁴

Auffällig war darüber hinaus, dass kein:e Proband:in einen Naturwissenschaftsverlust mit Schöpfungsgewinn (W5) vollzog. Ob dies ein gesamtgesellschaftlicher Trend sein könnte, müsste durch eine quantitative Studie überprüft werden. Explorativ lässt sich zumindest die These aufstellen: Wer einmal begonnen hat, naturwissenschaftliche Wissens Elemente für die Beantwortung der Frage nach dem Weltursprung heranzuziehen, kommt nicht wieder von deren Überzeugungskraft los. Eine rein religiöse Deutung des Weltursprungs, die einzig und allein auf einen übernatürlich wirkenden Schöpfergott rekurriert, büßt irgendwann in der Biographie unwiederbringlich ihre Plausibilität ein.³⁵

Für Klasse 11 gilt, dass die in niedrigeren Jahrgangsstufen anzutreffende Heterogenität der Einstellung zurückgeht. Zudem fehlen die beiden Wandlungstypen W5 und W6. Es finden sich somit keine Wege mehr zwischen den zwei Extrempositionen einer supranaturalen Weltschöpfung und einer naturalistischen Weltentstehung. Die Schüler:innen in Klasse 11 schwanken also nicht mehr radikal zwischen möglichen Einstellungen. Die religionsdidaktische Folgerung hieraus lautet: Eine Begleitung der Lernenden im Sinne der Anbahnung auch existentieller Korrelationsprozesse ist v. a. vor dem Erreichen der 11. Jahrgangsstufe wichtig. Hier liegt ein bedeutsamer Kairos für die Weltschöpferfrage, der nicht verpasst werden sollte. Der Religionsunterricht sollte bis zu diesem Zeitfenster

31 Vgl. Höger 2020a, 385.

32 Dangel 2021, 299.

33 Neu in den Daten gefunden wurden die drei Muster *Schöpfungsgewinn mit Naturwissenschaftsgewinn (N1)*, *Nichtwissenschaftsgewinn bei Schöpfungs- und Naturwissenschaftsrelativierung (N2)* und *Möglicher Schöpfungsverlust mit Naturwissenschaftsgewinn (N3)*: siehe Höger 2020a, 351–352.

34 Höger 2020a, 424.

35 Vgl. ebd., 411.

die unterschiedlichen Positionen vorstellen und Raum zum Argumentieren über ihr Für und Wider eröffnen.³⁶

5 Zentrale Herausforderungen dieser beispielhaften Längsschnittuntersuchung

Im Rückblick auf diese von mir unternommene Longitudinalstudie lassen sich drei Problemfelder skizzieren, um dann eine große Chance herauszustellen:

1. *Problem bei der Datenerhebung und im Design:* Die von mir durchgeführte Studie erstreckte sich mit sechs Jahren bei insgesamt vier Messzeitpunkten im Abstand von je zwei Jahren über eine relativ lange Zeitspanne.
 - Damit ging im Blick auf die Stichprobe die Mortalität bzw. der *Dropout* einher, der möglichst gering zu halten versucht wurde und dem durch eine Ausweitung der ursprünglichen Erhebungsmethode begegnet wurde.
 - Der enorme forschungsökonomische, logistische, zeitliche und finanzielle Aufwand:³⁷ Dieselben Proband:innen mussten bei jedem Messzeitpunkt erneut ausfindig gemacht und zur Mitarbeit motiviert werden. Hierzu war eine aufwändige Planung und Organisation vonnöten. Auch verging vom Beginn der Studie bis zur Publikation der Befunde relativ viel Zeit.
 - Mögliches Auftreten von unerwünschten Testungseffekten: Durch die wiederholte Befragung konnten sich die Proband:innen an das Messinstrument gewöhnen oder durch Übung reflektiertere Aussagen abgeben bzw. sich durch die Erinnerung an vorherige ähnliche Interviews beeinflussen lassen,³⁸ was zu gewissen möglichen Verzerrungen der Messergebnisse führen und sich nachteilig auf die externe Validität auswirken konnte. Um solche Effekte zu verringern, hätte idealerweise eine Kontrollgruppe gebildet werden müssen, was aber – wie auch in vielen anderen Studien – unterblieb, um den ohnehin hohen Aufwand nicht noch zusätzlich zu steigern.
2. *Problem bei der Konzeptbildung:* Eine Spannung zwischen Geschlossenheit und Offenheit bzw. zwischen eher deduktiver und eher induktiver Herangehensweise:
 - Einerseits bestand eine gewisse Notwendigkeit von begrifflicher Klarheit und konzeptueller Geschlossenheit, um die vielfältigen Daten, die zu vier

36 Vgl. ebd., 414.

37 Vgl. Witzel 2010, 299.

38 Exemplarisch ist dies zu sehen im Transkript von 2016, Zeile 6.

verschiedenen Messzeitpunkten gesammelt wurden, systematisch miteinander vergleichen zu können.

- Andererseits sollte im Sinne guter qualitativer Forschung in Anlehnung an die Grounded Theory auch die gebotene Offenheit für das Feld und die subjektiven Bedeutungskonstruktionen der Schüler:innen gewährleistet bleiben.
- 3. *Problem bei der Datenanalyse und der religionspädagogischen Verwendung der Ergebnisse:* Eine Spannung lag darin, dass zum einen – in kritischer Auseinandersetzung mit stufenförmigen Entwicklungsmodellen – heterogene Wandlungs- und Stabilitätsprozesse der divergenten Einstellungen einzelner Schüler:innen zu rekonstruieren waren. Zum anderen galt die Aufmerksamkeit, ausgehend vom Paradigma der religionspädagogischen Pünktlichkeit, homogenen fallübergreifend gültigen Empfehlungen für religiöse Bildungsprozesse in bestimmten Jahrgangsstufen des Religionsunterrichts. Dieser Spagat ist meines Erachtens im Großen und Ganzen gelungen, wenngleich eine generelle Pünktlichkeitslehre angesichts von religiöser Individualisierung und Pluralisierung immer kritisch hinterfragt werden müsste.

Aufgrund dieser Nachteile, vor allem wegen des enormen Aufwands und des Risikos einer zu großen Panelmortalität, ist es verständlich, dass etliche Forscher:innen von einem Längsschnittdesign lieber Abstand nehmen und zu anderen, einfacher handhabbaren Methoden greifen.³⁹

Nichtsdestotrotz sind Längsschnitte der steinige *Königsweg* entwicklungspsychologisch orientierter Vor- und Einstellungsforschung und sollten innerhalb der empirischen Religionspädagogik noch öfter beschritten werden. Entsprechend formuliert Guido Hunze:

„Die Studie von Höger kann als Meilenstein in der unterrichtsbezogenen religionspädagogischen Forschung bezeichnet werden. Sie konturiert ein Forschungsprogramm, welches auch in anderen Themenbereichen (z. B. Auferstehung), dringend verfolgt werden muss, will der Religionsunterricht seinen Anspruch der Subjektorientierung realisieren. Nach wie vor wissen wir zu wenig über die realen Lernprozesse heutiger Schüler*innen, um sie nachhaltig zu gestalten. Die notwendigen Einblicke sind nur mit Aufwand zu erhalten – wovon die vorliegende Studie zeugt.“⁴⁰

Literatur

Breuer, Franz: Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften ²2010.

39 Vgl. Ritzer 2010, 108; Döring/Bortz/Pöschl 2016, 213; Flick/Kardorff/Steinke 2017, 256.

40 Hunze 2021, 183.

- Dangl, Oskar: Rezension zu: Höger, Christian: Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel. Ein qualitativ-empirischer Längsschnitt mit dem Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe. Berlin u. a.: Lit 2020. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29/1 (2021), 297–300.
- Döring, Nicola / Bortz, Jürgen / Pöschl, Sandra (Hg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin: Springer ⁵2016.
- Eagly, Alice Hendrickson / Chaiken, Shelly: The psychology of attitudes. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich 1993.
- Eikermann, Sarah-Lena: „Ich glaube manchmal, dass Gott die Erde erschaffen hat. Oder dass ein Urknall die Welt gemacht hat ...“ – Weltbilder von Grundschulkindern heute. In: Kalloch, Christina / Schreiner, Martin (Hg.): „Gott hat das in Auftrag gegeben“. Mit Kindern über Schöpfung und Weltentstehung nachdenken (Jahrbuch für Kindertheologie 11). Stuttgart: Calwer 2012, 140–158.
- Englert, Rudolf: Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie. München: Kösel 1985.
- Englert, Rudolf: Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“. In: Katechetische Blätter 113 (1988), 159–169.
- Fetz, Reto Luzius / Reich, K. Helmut / Valentin, Peter: Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturge-netische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer 2001.
- Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt ¹²2017.
- Fricke, Michael: Rezension zu: Höger, Christian: Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel. Ein qualitativ-empirischer Längsschnitt mit dem Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe, Münster: LIT-Verlag 2020. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 73/4 (2021), 457–460.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber ³2010.
- Höger, Christian: Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse (Empirische Theologie 18). Berlin u. a.: Lit 2008.
- Höger, Christian: „Lehrkraft, gib uns passende Inhalte zur rechten Zeit!“ Fußnoten für eine domänenbewusste Kairologie im Schnittfeld von Schöpfungstheologie und Astrophysik. In: Pemsel-Maier, Sabine / Schambeck, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen. Freiburg i. Br. u. a.: Herder 2015, 171–190.
- Höger, Christian: Der Längsschnitt – vom ‚vernachlässigten‘ zum ‚Lieblingskind‘ der empirischen Religionspädagogik? Charakteristik, Beurteilung und faktische Anwendungen eines anspruchsvollen Forschungsdesigns. In: Höger, Christian / Arzt, Silvia (Hg.): Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der AKRK. Freiburg i. Br. u. a. 2016, 61–76. <https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/566> [01.01.2024].
- Höger, Christian: Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel. Ein qualitativ-empirischer Längsschnitt mit dem Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe (Empirische Theologie 34). Berlin u. a.: Lit 2020a.

- Höger, Christian: Anhang zur Längsschnittstudie „Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel“. Bilder mit Texten, Interviewtranskripte und Fragebögen aus Klasse 5 bis 11 (2010–2016) offen kodiert. Freiburg i. Br. 2020b. <https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/814> [01.01.2024].
- Hunze, Guido: Rezension zu: Höger, Christian: Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel. Ein qualitativ-empirischer Längsschnitt mit dem Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe. Berlin u. a.: Lit-Verlag 2020. In: Religionspädagogische Beiträge 44/2 (2021), 181–183.
- Kelle, Udo / Kluge, Susann: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (Qualitative Sozialforschung 15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften ²2010.
- Rauch, Tabea / Höger, Christian: Naturdeutungen von GrundschülerInnen. Qualitativ-empirische Quer- und Längsschnittbefunde. In: Höger, Christian / Arzt, Silvia (Hg.): Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der AKRK. Freiburg i. Br. u. a. 2016, 250–270.
- Reich, K. Helmut: Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder. Entwicklung einer komplexen Betrachtungsweise in der Adoleszenz. In: Unterrichtswissenschaft 3 (1987), 332–343.
- Reich, K. Helmut: Developing the Horizons of the Mind. Relational and Contextual Reasoning and the Resolution of Cognitive Conflict. Cambridge: Cambridge University Press 2002.
- Reich, K. Helmut / Oser, Fritz K. / Valentin, Peter: Knowing Why I Now Know Better. Children's and Youth's Explanations of Their Worldview Changes. In: Journal of Research on Adolescence 4/1 (1994), 151–173.
- Ritzer, Georg: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie (Empirische Theologie 19). Wien u. a.: Lit 2010.
- Schreier, Margrit: Fallauswahl. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 238–251.
- Schweitzer, Friedrich / Hardecker, Georg / Maaß, Christoph H. u. a.: Jugendliche nach der Konfirmation. Glaube, Kirche und eigenes Engagement – eine Längsschnittstudie (Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten 8). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2016.
- Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet M.: Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union 1996.
- Wänke, Michaela / Reutner, Leonie / Böhner, Gerd: Einstellung und Verhalten. In: Bierhoff, Hans-Werner / Frey, Dieter (Hg.): Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt. Göttingen: Hogrefe 2011, 211–232.
- Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung 2000. <http://qualitative-research.net/fqs> [01.01.2024].
- Witzel, Andreas: Längsschnittdesign. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010, 290–303.
- Worsley, Howard John: Seven years on. Insights from children's developing perspectives in interpreting the wisdom of the biblical creation narrative. In: British Journal of Religious Education 35/1 (2013), 55–71.

Religionsbezogene Vorstellungen von Schüler:innen als Lernvoraussetzungen: Religionsdidaktische Perspektiven auf die Fachdidaktische Entwicklungsforschung

Agnes Gmoser & Wolfgang Weirer

1 Einleitung

„Es gibt ganz viele Religionen. Nicht nur eine.“ (GD4, Z42) / „Ich glaub, dass man nicht in eine Religion eingeboren soll/ werden sollte.“ (GD2, Z130) / „Ich hab ähm/ früher, hab ich öfters gehört, dass die Eltern ähm einen dazu gezwungen haben.“ (GD2, Z152–153) / „Weil ich find, Religion ist irgendwie eine Familie.“ (GD2, Z166)

Diese vier Zitate von 11- bis 12-jährigen Schüler:innen aus Gruppendiskussionen zum Thema Religion(en) stehen beispielhaft für die Vielfalt von religionsbezogenen Vorstellungen, die Kinder und Jugendliche als Lernvoraussetzungen in den Religionsunterricht mitbringen (können).

Vor- und Einstellungen von christlichen und muslimischen Schüler:innen in Bezug auf (andere) Religion(en) in ihrer Bedeutung für interreligiöse Lehr- und Lernprozesse zu erheben war Anliegen der Dissertation von Agnes Gmoser, die als eines mehrerer Teilprojekte¹ im Rahmen des Gesamtprojektes „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Evidenzbasierte Entwicklung lokaler Theorien zu einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse“² entstanden ist.

Um die einzelnen Forschungsinteressen und Fragestellungen konstruktiv und produktiv zueinander in Beziehung zu setzen, stellte sich zu Beginn die Frage nach einem geeigneten übergeordneten Forschungsformat. Nach eingehender Prüfung fiel die Entscheidung auf das Konzept der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (FDEF, auch *Design Research* oder *Design Based Research*).

1 Vgl. zum Gesamtprojekt sowie zu den einzelnen Teilprojekten Gmoser/Kramer/Mešanović u. a. 2023; Weirer 2022a; Mešanović/Weirer 2022; Weirer 2022b; Weirer/Wenig/Yağdı 2021; Brandstetter/Reis/Wenig u. a. 2021a; Brandstetter/Reis/Wenig u. a. 2021b; Yağdı 2021a; Gmoser/Mešanović/Wenig u. a. 2023; Yağdı 2021b.

2 Das Projekt wird vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) seit 2021 gefördert (Projektnummer P 34282), nähere Informationen: <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/de/projektbeschreibung/> [28.02.2023].

Im Folgenden wird kurz erläutert, was im fachdidaktischen Diskurs unter dem Terminus Forschungsformat verstanden wird, sodann werden Eckpunkte und Spezifika der FDEF sowie die Gründe für die Entscheidung dafür vorgestellt. Darauf aufbauend werden Schüler:innenvorstellungen zu Religion(en) in der spezifischen Vorgehensweise der FDEF als Lernvoraussetzungen verortet. Anhand von zwei beispielhaften konkreten Religionsverständnissen von Schüler:innen illustrieren wir danach, inwiefern Schüler:innenvorstellungen in die Planung von Unterrichtsdesigns einfließen können und sollen. Abschließend bündeln wir erste Antwortversuche auf die Frage, welche Rolle Schüler:innenvorstellungen als Lernvoraussetzungen im Forschungsformat FDEF spielen und thematisieren weitere Forschungsdesiderate und offene Fragen.

2 Fachdidaktische Forschungsformate

Die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) versteht in ihrem 2015 veröffentlichten Positionspapier³ unter einem Forschungsformat⁴ die „Gesamtheit aller inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Aspekte der Forschung, die sich in der Planung, Durchführung, Auswertung und Aufbereitung der Ergebnisse eines fachdidaktischen Forschungsprojekts beschreiben lassen [...]“. Dazu gehören u. a. die theoretische Relevanz, das Erkenntnisinteresse, die Methoden der Untersuchung und Auswertung sowie die Verfahren zur Nutzung der gewonnenen Erkenntnisse⁵. Anliegen der Bestimmung von Forschungsformaten ist es, eine Abgrenzung zu Positionen und Vorgehensweisen zu ziehen, die Forschung „ausschließlich über die verwendeten Methoden definieren. Stattdessen umfasst ein Forschungsformat den gesamten Prozess wissenschaftlicher Erkenntnis, beginnend mit der Wahrnehmung eines Phänomens als Problem bis hin zur Formulierung möglicher Problemlösungen.“⁶ Riegel und Rothgangel schlagen vor, ein Forschungsformat durch drei grundlegende Dimensionen zu charakterisieren: durch den Gegenstandsbereich, der in den Projekten des jeweiligen Formats untersucht wird, durch die Bezugstheorien, anhand derer der jeweilige Gegenstandsbereich reflektiert wird, sowie durch die eingesetzte Methodik.⁷ Die Diskussion um geeignete Formate für fachdidaktische Forschung ist seit einigen Jahren auch in der Religionsdidaktik angekommen und wird dort fachspezifisch weitergeführt.⁸

3 Vgl. Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. 2015.

4 Vgl. Rothgangel/Riegel 2022.

5 Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. 2015, 2.

6 Rothgangel/Riegel 2022, 1.

7 Vgl. Riegel/Rothgangel 2022, 70.

8 Vgl. ebd.; Riegel/Rothgangel 2021.

3 Das Forschungsformat Fachdidaktische Entwicklungsforschung

FDEF ist ein Forschungsformat, das im angloamerikanischen Raum entwickelt wurde und sich in den letzten zehn Jahren im deutschen Sprachraum vor allem in der Naturwissenschaftsdidaktik etabliert hat. Mittlerweile erfolgt eine breite Rezeption auch in anderen Fachdidaktiken.

Federführend bei der Implementierung von FDEF war die Mathematikdidaktikerin Susanne Prediger. Gemeinsam mit Michael Link weist sie auf das Spezifikum hin, das dieses Forschungsformat (die Autor:innen sprechen von einem *Forschungsprogramm*) auszeichnet, nämlich die konstitutive Verbindung von Forschung und Entwicklung:

„Viele Fachdidaktiken decken traditionell ein breites Spektrum von wissenschaftlichen Zugängen ab, von rein deskriptiver Grundlagenforschung bis hin zu praxisnaher konkreter Entwicklungsarbeit mit unterschiedlich starker empirischer und theoretischer Absicherung. Während das eine Ende des Spektrums schwerpunktmäßig auf das Analysieren und Verstehen von Lernständen und -prozessen und ihren Bedingungskonstellationen ausgerichtet ist, steht am anderen Ende des Spektrums das Gestalten und Verändern von Lehr-Lern-Prozessen im Vordergrund [...] Beide Pole stehen oft unverbunden nebeneinander, obwohl sie eigentlich verbunden werden sollten: Fachdidaktiken sollten ihrer Verantwortung für die Weiterentwicklung des Unterrichts gerecht werden, daher ist Entwicklungsarbeit als wichtiger Teil der Wissenschaft zu betrachten. Eine fundierte Entwicklungsarbeit kommt dabei nicht ohne Forschung aus, denn sie basiert auf einer stetig weiter ausdifferenzierenden Theorie und auf stets auszuweitenden empirischen Erkenntnissen über die initiierten Lehr-Lern-Prozesse.“⁹

Das Forschungsformat der FDEF liefert für die einzelnen Arbeitsbereiche des Projektes „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching“, zu denen auch die Erforschung von religionsbezogenen Schüler:innenvorstellungen zählt, nicht nur eine strukturierende Grundlage, sondern darüber hinaus auch ein Analyseinstrumentarium, das hilft, die einzelnen empirischen Erkenntnisse aus dem Projekt sinnvoll zueinander in Beziehung zu setzen, und ein Fachvokabular, das an bzw. für andere fachdidaktische Forschungsprojekte anschlussfähig ist.¹⁰

Die Stärke von FDEF und zugleich eines ihrer spezifischen Kennzeichen ist es, (fachdidaktische) Wissenschaft, Unterrichtsforschung und schulische Praxis miteinander ins Gespräch zu bringen. Die immer wieder beklagte Kluft zwischen Theorie und Praxis soll damit nicht nur ansatzweise überwunden werden, viel-

9 Prediger/Link 2012, 29.

10 Vgl. dazu auch die religionsdidaktische Rezeption bei Gärtner 2018b.

mehr werden die beiden Bereiche aktiv miteinander vernetzt und kritisch-konstruktiv aufeinander bezogen.¹¹ Forschung und Entwicklung werden dabei in der Weise miteinander verknüpft, dass sowohl wissenschaftliche Theorien über das Lehren und Lernen eines spezifischen Lerngegenstandes weiterentwickelt als auch relevante Entwicklungsprodukte für die Unterrichtspraxis – gemeint sind damit beispielsweise Bausteine für den Unterricht, einzelne Lehr-/Lernsequenzen, aber auch vollständige, in allen Details konzipierte Unterrichtsreihen – erzeugt werden.¹² Kern ist daher die Arbeit in und an Design-Experimenten¹³ (*Design Research*), die darin besteht, dass einerseits eine Lernumgebung und andererseits forschungsbasierte und zugleich praxistaugliche, theoretisch wie empirisch begründete Unterrichtssettings entwickelt werden. Ein Unterrichtsdesign bezieht sich auf theoretisch bzw. empirisch abgesicherte Theorien und umfasst fachdidaktisch und allgemeindidaktisch fundierte Spezifizierungen sowie fachliche Strukturierungen des Lerngegenstandes, orientiert an definierten Lernzielen.¹⁴

Das Forschungsformat sieht mehrere Forschungsphasen und Überarbeitungsschleifen sowie die wiederholte Erprobung von (immer weiter) entwickelten Lehr-/Lernarrangements vor,¹⁵ es handelt sich daher um einen iterativen und zyklischen Forschungsprozess.

Verdeutlicht wird dieser Prozess durch die folgende Grafik:

11 Vgl. Dube/Hußmann 2019.

12 Vgl. Prediger/Link/Hinz u. a. 2012, 452.

13 Vgl. Prediger/Gravemeijer/Confrey 2015.

14 Vgl. Hußmann/Thiele/Hinz u. a. 2013, 26.

15 Vgl. Komorek/Prediger 2013, 50.

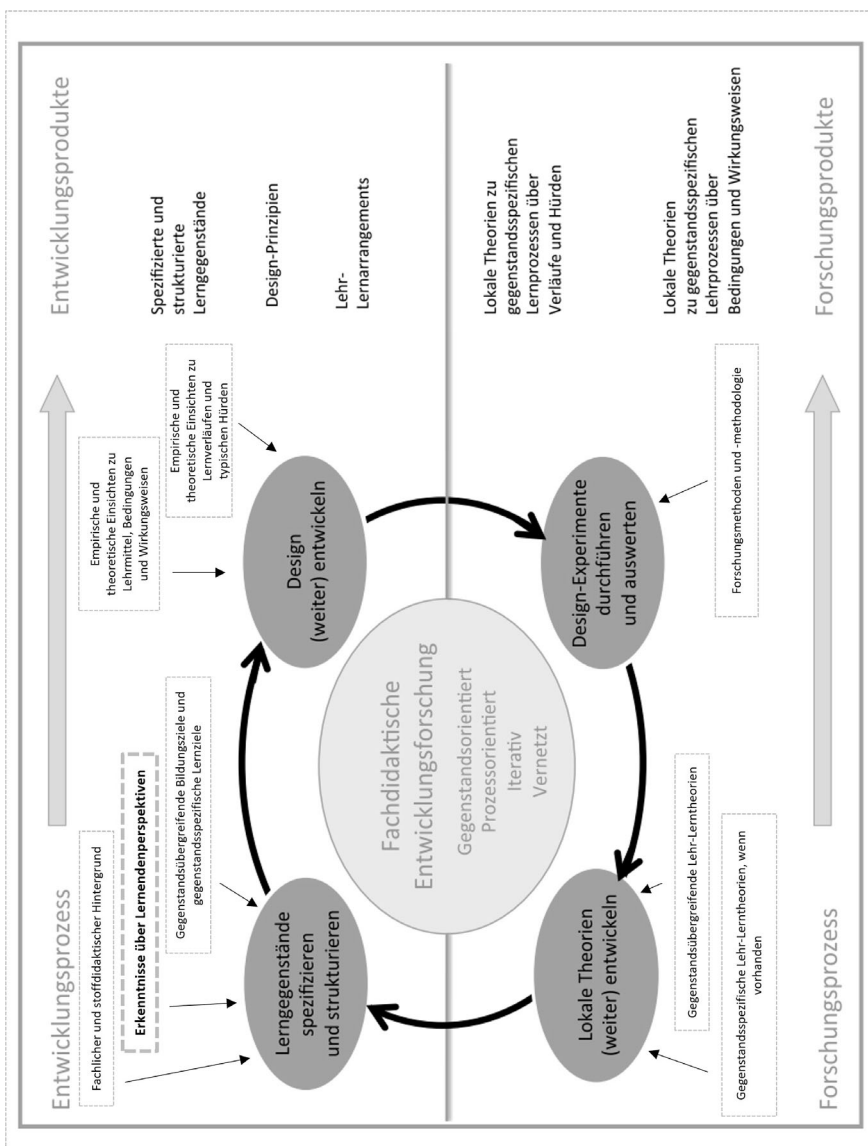


Abb. 1: Fachdidaktische Entwicklungsforschung, angelehnt an Hußmann u. a. 2013¹⁶

Mit Bezug auf Jan van den Akker bringt Claudia Gärtner folgende übergreifende Charakteristika von FDEF in den religionsdidaktischen Diskurs ein: Diese arbeitet *intervenierend* in dem Sinn, dass einerseits Lösungen für Problemstellungen

16 Hußmann/Thiele/Hinz u. a. 2013.

in der Unterrichtspraxis gefunden werden und andererseits die in den konkreten Interventionen gemachten Erfahrungen ausgewertet und im Horizont von Theoriebildung reflektiert werden.¹⁷ Die Theorie-Praxis-Konstellationen werden in *iterativen* Forschungszyklen (vgl. Abb. 1) bearbeitet: „Dies impliziert mehrfache empirische Testungen und Weiterentwicklungen von Forschungsdesign und Praxislösung, die in unterschiedlichen Praxissituationen erprobt und ausgewertet werden.“¹⁸ Der Erkenntnisgewinn ist dabei nicht ausschließlich auf zu verbessernde Lernergebnisse, sondern darüber hinaus auf Lernwege und -prozesse ausgerichtet, das Forschungsformat ist daher einer *prozessorientierten* Ausrichtung verpflichtet.¹⁹ Dabei werden auch vielfältige Faktoren, die den Lernprozess beeinflussen, in den Blick genommen. FDEF entwickelt und evaluiert aber nicht nur Unterrichtsdesigns, sondern versteht sich auch als Forschungsansatz, der Theoriebildung vorantreibt. Die Fokussierung auf *lokale Theorien* „belegt dabei keine Reduktion dieses Forschungsansatzes, sondern resultiert aus Logik und Gegenstand der Fachdidaktik selbst“²⁰, indem übergreifende Lehr-/Lerntheorien in der Regel als zu unspezifisch eingestuft werden. „Fachdidaktische Entwicklungsforschung bespielt somit den Zwischenraum zwischen ‚großen‘ Lehr-/Lerntheorien und Einzelfallbeobachtungen.“²¹ Eng mit der lokalen Theoriebildung verknüpft ist die dezidierte Orientierung der FDEF am *Lerngegenstand*, die es wiederum mit sich bringt, dass dieser fachliche Lerngegenstand zuvor didaktisch spezifiziert und strukturiert wird.²² Zwei weitere Charakteristika seien zumindest noch kurz benannt: FDEF versteht sich als *vernetzt* mit verschiedenen Fachdisziplinen und mit der schulischen Praxis und fokussiert sich auf das *natürliche Lernumfeld*.²³

Das Paradigma der FDEF entfaltet sich auf der Grundlage der skizzierten Charakteristika in vier spezifische Arbeitsbereiche (vgl. Abb. 1), die in zyklischer Weise eng miteinander verknüpft und aufeinander bezogen sind:

1. Lerngegenstände spezifizieren und strukturieren
2. Design (weiter-)entwickeln
3. Designexperimente durchführen und auswerten
4. Entwicklung lokaler Lehr-/Lerntheorien

Ausgangspunkt gegenstandsorientierter, fachdidaktischer Entwicklungsarbeit ist die Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes (1). Zunächst ist es notwendig, den fachlichen Hintergrund des Lerngegenstandes zu durchdringen und diesen im Horizont übergreifender Lern- und Bildungsziele zu strukturi-

17 Vgl. Gärtner 2018b, 17.

18 Ebd., 18.

19 Vgl. ebd., 19.

20 Ebd.

21 Ebd.

22 Vgl. ebd., 20.

23 Vgl. ebd., 21.

rieren. In diesen Arbeitsbereich fällt die Analyse der Lernvoraussetzungen von Schüler:innen in Bezug auf den konkreten Lerngegenstand. Erst auf der Grundlage einer differenzierten Analyse und Strukturierung des Lerngegenstandes werden konkrete Unterrichtsdesigns konzipiert (2) und in der Folge im Unterricht (oder in anderen Lernsettings) durchgeführt und evaluiert (3). Hier kommen verschiedene methodische Möglichkeiten der Unterrichtsforschung (wie etwa Unterrichtsbeobachtung, Videoanalyse, Lehrenden- und Schüler:innenbefragungen, Evaluierung von Unterrichtsergebnissen) zum Tragen. Letzter Schritt und zugleich Ausgangspunkt für einen neuen Forschungszyklus ist die Entwicklung lokaler Lehr-/Lerntheorien mit dem Fokus auf die konkrete didaktische Strukturierung des gewählten Lerngegenstandes (4).

In Weiterentwicklung des Dortmunder Modells FUNKEN²⁴ wird im Projekt „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching“ – neben dem Fokus auf die Interaktion der beteiligten Lehrpersonen – ein besonderer Schwerpunkt auf die Erforschung von Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen von Lehrpersonen sowie der Lernausgangslagen von Schüler:innen gelegt, die nur in wenigen didaktischen Theorien eine Rolle spielen. Die Entscheidung, die Projektarbeit in dieses Forschungsformat einzubetten, fiel zum einen aufgrund der angestrebten Vernetzung von Theorie und Praxis, die dazu beiträgt, den oft konstatierten Gap zwischen den beiden Bereichen zu überwinden, andererseits aufgrund der Tatsache, dass Präkonzepte von Schüler:innen als Lernvoraussetzung strukturell sowohl in die Theoriebildung als auch in die Entwicklung von Unterrichtsdesigns einfließen.

4 Schüler:innenvorstellungen im Kontext von FDEF

Der Terminus Schüler:innenvorstellungen ist im Kontext der FDEF bislang nicht etabliert, die Vorstellungen werden im Zusammenhang mit der Spezifizierung und Strukturierung von Lerngegenständen jedoch unter den *Lernendenvoraussetzungen* subsummiert (vgl. Abb. 1). Festzustellen ist, dass Begriffe wie Schüler:innenvorstellungen, Präkonzepte, Lernendenperspektiven und Lernendenvoraussetzungen in der (religions-)didaktischen Theoriebildung bislang weitgehend synonym oder zumindest wenig deutlich voneinander unterschieden verwendet werden.²⁵ Im Rahmen der FDEF werden neben lokalen Theorien zu den jeweiligen Lerngegenständen auch empirische Befunde zu der Perspektive von Lernenden generiert.²⁶

24 Vgl. Prediger/Link 2012, 43.

25 Vgl. dazu Hermisson/Gochyyev/Wilson 2019; Hermisson 2020.

26 Vgl. z. B. Prediger/Link/Hinz u. a. 2012, 455; Gärtner 2018a, 35–38, 58–60; Dube/Hußmann 2019, 25.

Die Besonderheit, die sich aus der spezifischen Zuordnung der Erhebung von Schüler:innenvorstellungen im Forschungsformat FDEF zum Arbeitsbereich *Strukturierung und Spezifizierung von Lerngegenständen* ergibt, ist folgende: Die empirische Erhebung von Vorstellungen, Einstellungen bzw. Präkonzepten von Schüler:innen geschieht hier nicht – wie es in vielen didaktischen Konzeptionen der Regelfall ist – als ein Element der Entwicklung von konkreten Unterrichtsdesigns oder thematischer Reihen. Vielmehr ist dieser Blickwinkel der Phase der Entwicklung von Lerndesigns vorgelagert.

Die Rolle gegebenenfalls äußerst stabiler Präkonzepte für die Definition eines konkreten Lerngegenstandes wird in folgendem Zitat, dessen Entstehungskontext die Physikdidaktik ist, beschrieben:

„Students have already acquired numerous concepts about the natural world before they enter formal instruction. These everyday conceptions are very stable, as they have proved to be successful in everyday life. So from a learner's point of view, there is little, if any, need to change these conceptions [...]. However, these everyday conceptions are frequently at odds with scientific concepts [...]. A central goal of physics teaching is to change these everyday conceptions into more scientific ones.”²⁷

Hier wird davon ausgegangen, dass Alltagsvorstellungen von Schüler:innen in Bezug auf bestimmte physikalische Phänomene bzw. Gesetze existieren, die einerseits sehr stabil sind, andererseits aber nicht immer mit wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen in Einklang zu bringen sind. Ähnliche Reflexionen werden auch im religionsdidaktischen Kontext angestellt, etwa über Vorstellungen von Schüler:innen von der Entstehung der Welt oder einem Leben nach dem Tod. Diese werden fallweise empirisch erhoben, fließen aber selten in strukturierter Weise in die Spezifizierung eines Lerngegenstandes und in weiterer Folge in die Entwicklung von Unterrichtsdesigns ein. Darüber hinaus ist festzustellen, dass selten elaborierte religionsdidaktische Reflexionen zur gezielten Veränderung von Schüler:innenvorstellungen und deren Evaluationen durch entsprechende Unterrichtsdesigns angestellt werden.

Aufmerksamkeiten, die daher aus religionsdidaktischer Perspektive die Einbettung von Schüler:innenvorstellungen in das Forschungsformat FDEF betreffen, sind etwa:

- In vielen religionspädagogischen Forschungsarbeiten wurde den Lernvoraussetzungen der Schüler:innen bislang wenig Stellenwert beigemessen.²⁸ Es zeigt sich somit in der Religionsdidaktik insgesamt noch wenig empirische Evidenz zu Präkonzepten von Schüler:innen hinsichtlich bestimmter Themen des Religionsunterrichts sowie Überlegungen zur Evaluierung von Vorstellungsveränderungen. Darüber hinaus fehlt in vielen Fällen das diagnostische Handwerkszeug für Lehrpersonen, um diese im Vorfeld bzw. im Rahmen des Unterrichts gesichert zu erheben.

27 Haagen-Schützenhöfer/Hopf 2020, 4.

28 Vgl. Gärtner 2018b, 24.

- Im Unterschied etwa zur Naturwissenschaftsdidaktik gibt es in der Religionsdidaktik neben eindeutig entscheidbaren Fragen, die zu ‚richtigen‘ und ‚falschen‘ Schüler:innenvorstellungen führen, mindestens ebenso relevante grundsätzlich unentscheidbare Fragen, für die das Konzept von ‚richtigen‘ und ‚falschen‘ Vorstellungen, die durch Lehr-/Lernprozesse zu korrigieren wären, nicht tragfähig ist. Insofern gestaltet sich das Verhältnis zwischen Präkonzepten und deren Entwicklungsperspektiven durch Bildungsprozesse im Bereich der Religionsdidaktik komplex und vielschichtig.
- Aus der Sicht einer kompetenzorientierten Didaktik stellt sich die Frage, ob es zwischen der Wahrnehmung und Rekonstruktion von Schüler:innenvorstellungen und der Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstandes nicht noch einen religionsdidaktisch gewendeten Zwischenschritt braucht, der die Präkonzepte von Schüler:innen zu expliziten Lernanlässen im Sinne von Anforderungssituationen werden lässt.
- Der Blick auf die Schüler:innenvorstellungen ist aus der Herangehensweise der FDEF nicht wegzudenken. Darüber hinaus sind aber auch die – oft impliziten und präreflexiven – Präkonzepte von Lehrpersonen als wesentliche Parameter der Spezifizierung der Lerngegenstände ins Kalkül zu ziehen. Wenn diese von den Lehrkräften nicht bewusst thematisiert und reflektiert werden, besteht die Gefahr, dass sie die Vorstellungen der Schüler:innen von vorneherein bewerten und alternative Sichtweisen tendenziell ausblenden.

5 Religionsbezogene Präkonzepte von Schüler:innen und ihre Rolle bei der Planung von Unterrichtsdesigns

Welche religionsbezogenen Präkonzepte Schüler:innen aufweisen (können) und wie die Ausrichtung darauf im Sinne der FDEF in der Konzeption von (inter-) religiösem Unterricht gestaltet werden kann, soll nun anhand eines konkreten Beispiels aufgezeigt werden. Dafür werden Erkenntnisse aus vier Gruppendiskussionen²⁹ mit 11- bis 12-jährigen Schüler:innen herangezogen, die im Rahmen des eingangs genannten Dissertationsprojekts³⁰ eruiert wurden. Katholische und

29 Diese werden im Folgenden mit ‚GD‘ abgekürzt. Die darauffolgende Zahl steht für die jeweilige Gruppendiskussion, wobei zu beachten ist, dass es sich bei GD1 und GD2 um Gruppendiskussionen mit katholischen Schüler:innen und bei GD3 und GD4 um jene mit muslimischen Schüler:innen handelt. Die darauffolgenden Zeilenangaben beziehen sich auf die Transkripte der GD.

30 Gmoser 2024.

muslimische Schüler:innen aus Grazer Schulen diskutierten in nach Religionen getrennten Gruppen – ausgehend von einem gesprächsanregenden Grundreiz – über Religion(en).³¹ Dieser bestand aus einem Gedankenexperiment, durch das die Schüler:innen dazu aufgefordert wurden, einem außerirdischen Wesen die Eigenart von Religion(en) und ihre Erfahrungen damit zu erläutern.

Durch die Auswertung mittels Dokumentarischer Methode konnte auf verschiedene religionsbezogene Präkonzepte der befragten Schüler:innen geschlossen werden. Dabei zeigte sich die Dominanz von zwei Religionsverständnissen, die im Folgenden beschrieben werden, bevor ihre Rolle als ‚Lernendenperspektive‘ im Arbeitsbereich ‚Lerngegenstände spezifizieren und strukturieren‘ des Zyklus der FDEF diskutiert und reflektiert wird.

5.1 Präskriptives Religionsverständnis

Ein Teil der Schüler:innen formulierte ein präskriptives Religionsverständnis: In einem solchen Verständnis wird Religionen zugeschrieben, die Umsetzung klarer religiöser Vorschriften einzufordern. Konstitutives Merkmal von Religion ist demnach das Vorschreiben von auch alltagsrelevanten Regeln. Werden diese ignoriert oder nicht eingehalten, drohen Konsequenzen im Diesseits oder – diese Vorstellung herrschte häufiger vor – im Jenseits. So kann sich das Ausführen mehrerer als schlecht definierter Taten beispielsweise negativ auf die Aufnahme in das Paradies nach dem Tod auswirken.

Bei den Auswertungen der Gruppendiskussionen fällt auf, dass dieses Religionsverständnis vor allem von muslimischen Schüler:innen kommuniziert wird. Wirft man zunächst – wohlwissend, dass es sich dabei im Gegensatz zum qualitativen Zugang der Studie um eine quantitative Perspektive handelt – einen Blick darauf, wie häufig die muslimischen Schüler:innen von Vorschriften einer Religion sprechen, zeigt sich, dass die Wörter *dürfen* und *darf(st)* in GD3 insgesamt 36 Mal (26 Mal *darf(st)* und 10 Mal *dürfen*) und in GD4 insgesamt 79 Mal (52 Mal *darf(st)* + 27 Mal *dürfen*) genannt werden. Der Vergleich mit den Zahlen aus den Gruppendiskussionen mit katholischen Schüler:innen (Verwendung der genannten Wörter insgesamt 10 Mal pro Gruppendiskussion) macht erkenntlich, dass sich hierbei jedenfalls ein quantitativer Unterschied darin zeigt, wie häufig die Schüler:innen normierende Aspekte von Religion heranziehen.

Die folgende Sequenz aus einer Gruppendiskussion mit muslimischen Schüler:innen soll erkenntlich machen, wie sich ein präskriptives Verständnis im Gespräch zeigt.

31 Weitere Informationen zur Methodik: Gmoser 2023, 62–84.

- M: Was muss man denn noch wissen?
- S6: Es gibt ganz viele Religionen. Nicht nur eine.
- S4: Was man da essen darf oder nicht.
- S5: Ja, so bei einer Reli/ bei Religion darf man bestimmt/ Meistens oder manchmal darf man bestimmte Sachen ja nicht essen.
- S1: Oder trinken.
- S5: Ja und trinken. Essen und trinken.
- M: Der Alien ist natürlich neugierig und sagt: Was darf man bei Religion nicht essen?
- S5: Zum Beispiel bei/ also im Islam darf man/ also da dürfen die Leute, die Muslime sind, keinen Alkohol, kein Schweinefleisch und/
- S1: L Bier.
- S5: Und kein Bier. Also halt alkoholische Getränke.
(kurze Pause)
- S1: Es gibt was Halales und was Harames.
- S6: Ja. Was wir halt nicht essen dürfen, heißt haram.
- S1: Halt generell.
- S6: Und was wir essen dürfen, ist halt halal.
- GD4, Z41–Z57

Die Schüler:innen nennen als Beispiel für die Vorschriften des Islam zunächst Speiseregeln. An dieser Stelle zu Beginn der Gruppendiskussion erklären sie zudem das Begriffspaar *halal* und *haram*, das sie im weiteren Verlauf des Gesprächs mehrmals verwenden. Ihnen stehen Begriffe für Verbotenes und Erlaubtes und damit für die Versprachlichung des Präkonzeptes zur Verfügung. Sie handeln während des Gespräches auch immer wieder aus, ob etwas erlaubt ist bzw. ob sie (als Muslim:innen) etwas dürfen, z. B.: „S6: Ja, Dating darf man nicht. – S2: Doch! Doch, man darf. – S3: Doch.“ (GD4, Z302–Z304) oder „S5: Rauchen darf man. – S2: Dürfen Frauen eigentlich rauchen? – S5: Ja! – S1: Ja. – S4: Jeder darf rauchen. – S5: Aber man darf nicht süchtig werden.“ (GD4, Z378–Z383).

Nicht nur in Bezug auf die eigene Religion der muslimischen Schüler:innen ist der Fokus auf religiöse Vorschriften zu erkennen, sondern auch mit Blick auf andere. Auf die Frage der Moderatorin, was sie von Christ:innen gerne wissen würden, antwortet eine Schülerin: „Was sie alles machen dürfen. Was sie halt/ Jede Religion hat ja auch Sachen, die man nicht machen darf und die man machen darf.“ (GD3, Z359–Z362). In ihrer Antwort zeigt sich das Interesse an dem, was im Christentum bzw. für Christ:innen erlaubt ist. Die damit verbundene Begründung bezieht sich auf das beschriebene Präkonzept, das ihrer Meinung nach bei allen Religionen zur Anwendung kommt.

5.2 *Freiheitseinschränkende Vorstellung von Religion*

In gewisser Weise in Zusammenhang mit dem präskriptiven Religionsverständnis, aber doch in spezifischer Weise begegnet auch die Vorstellung von Religion als soziales Konstrukt, das die persönliche Handlungsfreiheit einschränkt und so die eigene Lebensführung negativ beeinflussen kann. Dieses Präkonzept soll an zwei Sequenzen aufgezeigt werden. Ausgehend von der Frage der Moderatorin, was und wie die Kinder über die Religionszugehörigkeit ihrer Freund:innen denken, ergibt sich folgendes Gespräch:

- M: Ist es ähm/ Ist es euch wichtig, dass ihr/ dass eure Freunde oder Freundinnen ähm die gleiche Religion haben wir ihr?
- S4: Ne.
- S2: Nein, das ist mir eigentlich ziemlich egal. Ich weiß nicht mal bei allen,
- S3: L Gar nicht. J
- S2: welche Religion sie haben.
- S1: Also ich mein, es kommt drauf an.
- S3: L (unv.) auch nicht, welche (unv.) überhaupt
- S1: Wenn jetzt die Religion, theoretisch, die Religion von meinem Freund auch dann mich beeinträchtigen würde oder unsere Freundschaft irgendwie beeinträchtigen oder/ zum Beispiel wir dürfen uns nur auf bestimmte Weise treffen und es ist recht kompliziert, dann bin/ dann macht mir das irgendwie nicht so Spaß. Aber sonst, wenn/ wenn er nur einer anderen Religion angehört, aber sonst nichts anders ist, ist es mir eigentlich egal.
- S4: Mir ist es auch ziemlich egal.
- S2: Ja, bei mir ist es auch so.
- S5: Ebenfalls.
- S1: Also solange es mich nicht beeinträchtigt.
- GD1, Z320–Z336

S1 nennt nach der Aussage seiner Mitschüler:innen, dass die Religion von Freund:innen für sie prinzipiell keine Rolle spiele, Bedingungen, die dazu führen, dass die Religionszugehörigkeit anderer für ihn doch nicht gleichgültig ist. Die Religion dürfe demnach keinen negativen Einfluss auf ihn oder die Freundschaft haben. Dies wäre der Fall, wenn er bei gemeinsamen Aktivitäten Einschränkungen seiner Autonomie erfahren würde (z. B. „nur auf bestimmte Weise treffen“, GD1, Z330). Hier und an anderen Stellen wird deutlich, dass Religion ein möglichst hohes Maß an Autonomie garantieren soll; jede Art von Einschränkung oder Zwang wird negativ bewertet.

Ebenso werden in einem anderen Zusammenhang in einer Sequenz aus GD2 Einschränkungen aufgrund von Religionen bzw. der Zugehörigkeit zu Religionen thematisiert:

- S6: Ich glaub, dass man nicht in eine Religion eingeboren soll/ werden sollte.
- S1: Wie? Hä? Das versteh ich nicht.
- S6: Dass man nicht so ähm geboren werden soll und dann die Eltern über einen entscheiden, in welche Religion man geht.
- S3: Aber man kann ja aus/
- S2: L Geht man nicht eigentlich in die Religion von den Eltern?
- S6: Nein. Manche werden dazu gezwungen, aber ich find' das nicht so toll.
- S2: L Nicht?
- S1: Naja, ich bin nicht gezwungen worden. (lacht)
- S2: Du weißt es ja gar nicht, du warst ja ein Baby.
- S1: L Ich war ein Baby und ich bin getauft worden, also/
- S2: L Ja.
- S3: L Ja.
- S1: Naja, aber es ist ja auch so, man kann dann später ja noch entscheiden, ob man jetzt aus der/ man kann ja aus der aussteigen und dann in eine andere einsteigen. Also, das geht, glaub ich, bei den meisten.
- S3: L Ja.
- S2: Ja, also, das ist eigentlich nicht schlimm.
- S3: L Aber bei voll vielen () dürfen die das halt nicht.
- S6: L Naja, aber manche werden dann halt von den Eltern so beeinflusst, dass sie dann gar nicht anders können.
- S3: Zum Beispiel im Islam wird das halt auch so, dass halt die meisten müssen (unv.)
- S6: Mhm. Ich hab ähm/ früher, hab ich öfters gehört, dass die Eltern ähm einen dazu gezwungen haben. () Aber ich weiß nicht, ob das jetzt ein Einzelfall war.
- S2: L Naja aber, gezwungen? Man kann ja nicht ein Baby fragen: Hm, magst da reinkommen oder nicht? (lacht) Das ist ja komisch.
- S1: (lacht) Ja, ich glaub eher, dass/ Ich mein, die Babys können ja noch nicht entscheiden, ob sie jetzt/
- S2: Ja eh, deswegen, ja. (lacht)
- S3: Ja, aber wenn halt/ wenn sie halt älter sind, die Kinder, dass sie halt in eine andere Religion einsteigen wollen und das halt nicht dürfen.
- S6: Naja, ich würd' aber lieber/ ich würd lieber mit einer Familie in einer Religion sein.
- S2: Mhm, schon.
- S6: Weil ich find, Religion ist irgendwie eine Familie.

- | | |
|----------------|--|
| S1: | Ja weil nämlich dann/ das wär' dann irgendwie fad, also das wär dann irgendwie nicht so/ wenn man dann zum Beispiel Feste feiert, wo man dann nur ganz allein ist oder halt mit den anderen äh, die/ aber nicht mit der Familie. Zum Beispiel ähm Ostern oder Weihnachten oder so. Naja, das heißt dann anders oder so und ist ein bissi anders, vielleicht, aber/ |
| S6: | Also ich find's egal, wen man anbetet, Hauptsache man tut es aus freien Stücken. |
| GD2, Z130–Z171 | |

Neben den positiven Aspekten, die eine von den Eltern ausgehende Religionszugehörigkeit mit sich bringt, thematisieren die Schüler:innen in diesem Abschnitt auch negative Auswirkungen davon. So könne von der Familie oder der Religion ein gewisser Druck oder Zwang ausgehen, Angehörige:r der Religion zu bleiben. Daher sei ein Austritt aus einer Religion zwar theoretisch möglich, die Realisierung einer Konversion sei für viele dennoch keine Option.

5.3 *Religionsbezogene Präkonzepte als Lernvoraussetzungen*

„Die privaten Erfahrungen und Überzeugungen gelangen [...] in den Unterricht, ob Lehrpersonen dies wollen oder nicht.“³² – Diese Aussage von Helbling weist sehr deutlich darauf, dass Vorstellungen von Schüler:innen Lernvoraussetzungen bilden und daher auch als solche wahrzunehmen sind. In einem weiteren Schritt soll daher nun behandelt werden, wie die genannten Präkonzepte zum Religionsverständnis in die Konzeption von (inter-)religiösem Unterricht einfließen können.

Dazu ist zunächst darauf hinzuweisen, dass es grundsätzlich sinnvoll ist, Präkonzepte von Schüler:innen nicht nur in Studien zu erheben, sondern auch direkt im Unterricht abzurufen. Dies ermöglicht, dass sich die Schüler:innen „selbst über ihre Vorstellungen bewusst werden, so dass sie die im Lernprozess erworbenen neuen Ideen explizit damit in Verbindung bringen können, um somit zu verhindern, dass parallele – gegebenenfalls sich widersprechende – Vorstellungen implizit vorhanden bleiben“³³. Das Abrufen der Vorstellungen dient demnach nicht nur der Lehrperson, um die Lernausgangslange einschätzen zu können, sondern auch den Lernenden selbst.

32 Helbling 2018, 293.

33 Hartinger/Murmann 2018, 51.

5.3.1 Zum präskriptiven Religionsverständnis

Schüler:innen, die ein präskriptives Religionsverständnis aufweisen, bringen als Voraussetzung für (inter-)religiöses Lernen mit, dass sie sich mit der Umsetzung religiösen Lebens in der Gegenwart auseinandersetzen und Religion Relevanz im alltäglichen Leben zugestehen. Damit sie nicht in die Falle tappen, religiöse Vorschriften nur wiederzugeben oder andere auf deren Einhaltung hinzuweisen, kann es für sie hilfreich sein, im Unterricht dazu angeleitet zu werden, religiös geprägte Regeln in ihrer Tiefe und ihrem Gewordensein verstehen zu lernen und sich mit der Frage nach ihrer Bedeutung oder ihrem Mehrwert für ihr persönliches Leben sowie für ein gelingendes Miteinander in der Gesellschaft auseinanderzusetzen, aber auch mögliche Einschränkungen und Verengungen zu reflektieren. Indem sie sich fragen, woher die religiösen Vorschriften, auf die sie sich beziehen, stammen, können sie für historische und plurale Auslegungstraditionen sensibilisiert werden. Nicht zuletzt lernen sie durch die Beschäftigung damit, ihre Argumentationsfähigkeit in Bezug auf religiöse Lebensentwürfe einzuüben oder zu stärken. Zudem sollen die Schüler:innen angeregt werden, Religion nicht auf das Einhalten von Regeln zu reduzieren, sondern sich im Unterricht mit weiteren substantialistischen und funktionalistischen Aspekten von Religion beschäftigen, damit ideologische Engführungen vermieden werden.

5.3.2 Zum freiheitseinschränkenden Religionsverständnis

Jene Schüler:innen, die Religion als Einschränkung ihrer Selbstbestimmung wahrnehmen, lassen erkennen, dass sie Gruppenzugehörigkeiten und deren mögliche Auswirkungen auf die Gruppenmitglieder wahrnehmen. Zudem zeigen sie, dass sie Grenzen im religiösen Bereich bewusst und – im besten Fall – reflektiert ziehen. Die Vorstellung, Religion schränke die persönliche Freiheit ein, kann jedoch auch die Wahrnehmung von Freiheitspotenzialen im persönlichen Glauben verunmöglichen. Daher kann es gewinnbringend für die Schüler:innen sein, den eigenen Glauben zum Thema werden zu lassen und diesen in seiner sozialen Bedingtheit zu sehen. Wenn sie nicht nur abgrenzend formulieren, was ausgehend von Religion nicht geschehen soll, sondern auch welche positiven Auswirkungen die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft für sie haben kann, werden ihnen möglicherweise andere Funktionen von Religionen bewusst, die für sie ansprechend sein könnten.

5.3.3 Unterschiede zwischen religionsbezogenen Schüler:innenvorstellungen

Die Unterschiede zwischen den beiden dargestellten religionsbezogenen Präkonzepten können, wenn sie in (inter-)religiösem Unterricht thematisiert

werden, zu Irritationen und Unverständnis, aber auch zu Ablehnung und Abwertung zwischen Schüler:innen führen. Auf mögliche negative Reaktionen zu von den eigenen Vorstellungen abweichenden Präkonzepten müssen Lehrpersonen vorbereitet sein, damit sie entsprechend reagieren können. Im Sinne einer Stärkung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auf Schüler:innenseite können solche Situationen genutzt werden, um sich im Zuhören einer anderen Perspektive zu üben und darauf aufbauend Argumente für verschiedene Religionsverständnisse zu finden.

Für eine solch verständnisvolle und offene Zugangsweise zu verschiedenen Präkonzepten braucht es die Auseinandersetzung der Lehrperson mit ihren eigenen Vorstellungen von und Zuschreibungen zu Religion. Indem sie sich selbst ihrer Einstellungen und Reaktionsmuster bewusst wird, kann sie auch im Klassenverband ein reflektiertes Gespräch besser anleiten und verfällt nicht in eigene Argumentations-, Überzeugungs- oder Ablehnungsmuster.

6. Fazit

Die hier vorgestellten religionsdidaktischen Perspektiven auf die FDEF machen deutlich, dass die Umsetzung dieses Forschungsformats im Kontext (inter-)religiöser Bildung vielfältige Chancen für deren Weiterentwicklung bietet. Sie ermöglicht es, ein Design zu einem konkreten Lerngegenstand zu konzipieren und zu erforschen, lokale Theorien zu entwickeln und auf dieser Grundlage in einen weiteren Forschungszyklus einzusteigen. Durch ihre Konzeptionierung wird dem Anliegen Rechnung getragen, Bildungsziele, Lernziele, fachliche und stoffdidaktische Hintergründe und Erkenntnisse über Lernendenperspektiven kritisch-konstruktiv in Verbindung zu bringen – einem Anliegen, das in der Religionsdidaktik mittlerweile schon lange als Korrelationsprinzip existiert.

Der Erhebung und Einbeziehung von Schüler:innenvorstellungen kommt dabei eine besondere Rolle zu: Aus der Perspektive der FDEF ist die Auseinandersetzung mit den *Lernendenperspektiven*, d. h. mit den bei den Schüler:innen „bestehenden kognitiven Konstruktionen und Dispositionen in Hinblick auf den jeweiligen konkreten Lerngegenstand“³⁴, ein notwendiger Ausgangspunkt für die Spezifizierung und Strukturierung von Lerngegenständen. Es wurde aber auch deutlich, dass diesen in der Religionsdidaktik bislang noch wenig Bedeutung zukommt – vor allem im Vergleich zu den Naturwissenschaftsdidaktiken. In diesen bilden die Vorstellungen der Schüler:innen schon länger einen zu beachtenden Teil der Lernausgangslage, mit dem sich (zukünftige) Lehrpersonen bereits in

34 Gärtner 2018b, 20.

der Ausbildung beschäftigen. Diesbezüglich zeigt sich ein Forschungsdesiderat für die Religionsdidaktik.

Bei der Etablierung der verstärkten Einbeziehung von Schüler:innen-vorstellungen dürfen jedoch Unterschiede zwischen der Religionsdidaktik und anderen Fachdidaktiken nicht übersehen werden: Religionsbezogene Vorstellungen von Schüler:innen können – je nach Themenkomplex – nicht in jedem Fall als ‚richtige‘ oder ‚zu verändernde‘ Vorstellungen definiert werden, da es auch religiöse Fragen gibt, die nicht eindeutig beantwortet werden können. Diese sollen jedoch nicht als für eine schulische Auseinandersetzung ungeeignet beurteilt werden, denn gerade der Austausch auch höchst unterschiedlicher Vorstellungen von Schüler:innen kann im Religionsunterricht fruchtbar und horizonterweiternd sein. Die Unterscheidung in eben solche Vorstellungen und in jene, die dem ‚richtig‘/‚falsch‘-Konzept entsprechen und denen demnach Überlegungen für eine Änderungsmöglichkeit folgen sollten, bleibt eine Herausforderung der Religionsdidaktik.

Durch das dargestellte Beispiel zu zwei verschiedenen religionsbezogenen Vorstellungen von Schüler:innen konnte die Relevanz von Schüler:innen-vorstellungen für die Spezifizierung und Strukturierung des jeweiligen Lerngegenstandes sowie letztlich deren Bedeutung für die Konzeption von (inter-)religiösen Bildungsprozessen verdeutlicht werden. Ausgehend von den skizzierten Präkonzepten zu Religion ergibt sich eine Fülle an Anschlussmöglichkeiten im Unterricht, weshalb es für die Weiterplanung und -entwicklung von Unterrichtsdesigns einer Konkretisierung und Fokussierung auf die damit verbundenen Lernziele bedarf. Dies wird in unserem Projekt in einem weiteren Zyklus versucht umzusetzen.

Literatur

- Brandstetter, Bettina / Reis, Oliver / Wenig, Eva u. a.: Nebeneinander ohne Konflikte. Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lerngemeinschaften. In: Pädagogische Horizonte 4/1 (2021a), 23–38.
- Brandstetter, Bettina / Reis, Oliver / Wenig, Eva u. a.: Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams. Die Wiederkehr der Materialkerygmata in der Religionsdidaktik. In: Pädagogische Horizonte 4/1 (2021b), 39–54.
- Dube, Juliane / Hußmann, Stephan: Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In: Sommer, Katrin / Mattieson, Christiane / Priebe, Claudia (Hg.): Früher Bildungsdialog – Wissenschaftskommunikation zwischen Bildungsforschung und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2019, 18–37.
- Gärtner, Claudia: Auferstehungsvorstellungen in Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk entwerfen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung entfaltet an einem Forschungspro-

- jekt. In: Gärtner, Claudia (Hg.): Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen. Stuttgart: Kohlhammer 2018a, 31–81.
- Gärtner, Claudia: Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive. In: Gärtner, Claudia (Hg.): Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen. Stuttgart: Kohlhammer 2018b, 11–30.
- Gesellschaft für Fachdidaktik e. V.: Formate Fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs. Diskussionspapier der GFD 2015.
- Gmoser, Agnes: Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-) religiöse Bildungsprozesse (Religiöse Bildung kooperativ 2). Göttingen: V&R unipress 2024.
- Gmoser, Agnes / Kramer, Michael / Mešanović, Mevlida u. a.: Konturen einer interreligiösen Fachdidaktik. Beiträge aus einem Grazer christlich-islamischen Forschungsprojekt. In: Badawia, Tarek / Topalovic, Said (Hg.): Islamunterricht im Diskurs. Religionspädagogische und fachdidaktische Ansätze. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2023, 173–193.
- Gmoser, Agnes / Mešanović, Mevlida / Wenig, Eva u. a.: Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Empirische Einblicke in Perspektiven von Lehrenden und Lernenden. In: Krobath, Thomas / Taschl-Erber, Andrea (Hg.): Konfessionell – kooperativ – interreligiös. Liegt die Zukunft des Religionsunterrichts im Miteinander? Münster: Lit 2023, 301–324.
- Haagen-Schützenhöfer, Claudia / Hopf, Martin: Design-based research as a model for systematic curriculum development: The example of a curriculum for introductory optics. In: Phys. Rev. Phys. Educ. Res. 16/2 (2020), 1–24.
- Hartinger, Andreas / Murmann, Lydia: Schülervorstellungen erschließen – Methoden, Analyse, Diagnose. In: Adamina, Marco / Kübler, Markus / Kalcsics, Katharina u. a. (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018, 51–62.
- Helbling, Dominik: Wie Kinder Religion und Religionen begegnen. In: Adamina, Marco / Kübler, Markus / Kalcsics, Katharina u. a. (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018, 291–309.
- Hermisson, Sabine: Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik. In: Theo-Web 19/1 (2020), 126–144.
- Hermisson, Sabine / Gochyyev, Perman / Wilson, Mark: Assessing pupils' attitudes towards religious and worldview diversity – development and validation of a nuanced measurement instrument. In: British Journal of Religious Education 41/4 (2019), 371–387.
- Hußmann, Stephan / Thiele, Jörg / Hinz, Renate u. a.: Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: Komorek, Michael / Prediger, Susanne (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster u. a.: Waxmann 2013, 25–42.
- Komorek, Michael / Prediger, Susanne (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster u. a.: Waxmann 2013.
- Mešanović, Mevlida / Weirer, Wolfgang: Interreligiöses Lernen im Kontext ökumenischer Religionsdidaktik – aus interreligiösen Perspektiven. In: Danilovich, Yauheniya / Schambeck, Mirjam / Simojoki, Henrik u. a. (Hg.): Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer Ökumenischen Religionsdidaktik. Freiburg: Herder 2022, 255–270.

- Prediger, Susanne / Gravemeijer, Koeno / Confrey, Jere: Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. In: ZDM Mathematics Education 47/6 (2015), 877–891.
- Prediger, Susanne / Link, Michael: Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein lernprozess-fokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In: Bayrhuber, Horst / Harms, Ute / Muszynski, Bernhard u. a. (Hg.): Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlagen. Münster u. a.: Waxmann 2012, 29–45.
- Prediger, Susanne / Link, Michael / Hinz, Renate u. a.: Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 65/8 (2012), 452–457.
- Riegel, Ulrich / Rothgangel, Martin: Formate religionsdidaktischer Forschung. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29/1 (2021), 45–60.
- Riegel, Ulrich / Rothgangel, Martin: Religionsdidaktische Forschung und ihre Formate. Die Befunde einer Delphi-Studie unter deutschsprachigen Religionspädagog*innen. In: Religionspädagogische Beiträge 45/1 (2022), 69–85.
- Rothgangel, Martin / Riegel, Ulrich: Forschungsformat, religionsdidaktisches. In: WiReLex – das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (2022).
- Weirer, Wolfgang: Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Einblicke in ein religionskooperatives Unterrichtsforschungsprojekt. In: Forum Islamisch-Theologische Studien (fits) 1/1 (2022a), 47–64.
- Weirer, Wolfgang: Miteinander statt Übereinander im Gespräch. Interreligiöse Bildung als Radikalisierungsprophylaxe. In: Garmaz, Jadranka / Šegula, Andrej (Hg.): PROBUDITI KREATIVNOST. Izazovi učenja i poučavanja u kontekstu pandemije i migracija. INCITING CREATIVITY. Learning and teaching challenges in the context of pandemic and migration. Split 2022b, 57–68.
- Weirer, Wolfgang / Wenig, Eva / Yağdı, Şenol: Christlich-Islamisches Teamteaching. Einblicke in ein interreligiöses Unterrichtssetting. In: Tuna, Mehmet Hilmi / Juen, Maria (Hg.): Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts. Stuttgart: Kohlhammer 2021, 35–52.
- Yağdı, Şenol: Erfahrungen und Orientierungen islamischer Religionslehrer_innen im österreichischen Schulsystem – empirische Erkenntnisse und Zugänge zum (inter-)religiösen Lernen. In: Zeitschrift für Religionskunde (ZFRK) H. 9 (2021a), 59–70.
- Yağdı, Şenol: The Religious Educational Habitus of Islamic Religion Teachers Education. A Reconstructive Study of Collective Frameworks of Orientation in the Context of (Inter-) Religious. In: Aslan, Ednan / Hermansen, Marcia (Hg.): Religious Diversity at School. Educating for New Pluralistic Contexts. Wiesbaden: Springer 2021b, 95–108.

Religionsdidaktische Konsequenzen von Vorstellungsanalysen: Desiderate und Möglichkeiten

Oliver Reis

Für mich hat die Tagung „Religiöse Vorstellungen von Schüler:innen: Perspektiven – Forschungsprojekte – Konsequenzen“ den stärksten Impuls in der Frage ausgelöst, was angesichts der Vielfalt an Zugängen nun eine Schüler:innenvorstellung ist, d. h., welchen epistemischen Status man ihr zuschreibt, *damit* sie didaktisch relevant sein könnte. Es ist gerade diese Koppelung mit einer – noch weitgehend ungeklärten – didaktischen Funktionalität, die das Konstrukt der Vorstellung und damit auch deren Erforschung so interessant macht. Und gleichzeitig werden, je stärker man diesen Zusammenhang systematisch bedenkt, die Anfragen danach, was Vorstellungen überhaupt leisten können und ob nicht für eine offene didaktische Kopplung sogar andere Konstrukte besser geeignet sind, entsprechend größer. Ich werde dies im zweiten Teil des Beitrags für den Modellbegriff versuchen. Nun zunächst einmal die Rekonstruktion der Entdeckung des Zusammenhangs entlang ausgewählter Tagungsbeiträge.

1 Rückblick auf die Tagungsbeiträge

1.1 *Begriffliche Grundlagen: Einstellung, Präkonzepte und Vorstellungen*

Die Tagung hat in dem ersten Vortrag von *Sabine Hermisson*¹ eine begrifflich-differenzierte Grundlage erhalten, der ich mich anschließe. Sie hat das Feld der Vorstellungen strukturiert und dabei drei Kontexte unterschieden, in denen Schüler:innenvorstellungen oder ähnliche Konstrukte eine Rolle spielen: Ich folge dieser Unterscheidung, weil sie auf gemeinsame Grundlagen, aber doch auch erhebliche Differenzen aufmerksam macht, die mit der Integration von Schüler:innenvorstellungen in die Religionsdidaktik verbunden sind.

1 Wenn in diesem Beitrag auf Personen und ihre Vorträge Bezug genommen wird, kann es im Detail zu Abweichungen gegenüber den Artikeln des Bandes kommen. Der Beitrag dokumentiert ausdrücklich den mündlichen Vortrag und damit vielleicht auch den Erkenntnisfortschritt zwischen dem Tagungsvortrag und der nachher verfassten, schriftlichen und hier publizierten Textform.

In der Sozialpsychologie dominieren die *Einstellungen*, die latent auf die Situations- oder Handlungsauffassung wirken. Sie fassen in Werturteilen die Beziehung gegenüber einem Objekt oder einem Objektbereich als bestimmt – und sei es als bejaht, neutral oder auch komparativ. Einstellungen sind an sich nicht untersuchbar, in Modellen werden sie als multimodales Konstrukt von kognitiven Anteilen, affektiven Ladungen und Handlungsvorstellungen erhoben. Einstellungen werden im sozialen Handeln funktional gebraucht, weil sie Handlungserwartungen stabilisieren und das Individuum orientieren. Sie erhöhen damit erheblich die soziale Anschlussfähigkeit. Weil bei den Einstellungen das kognitive Konstrukt der affektiven Ladung eher folgt, ist umstritten, wie sich Einstellungen durch Reflexion überhaupt verändern lassen und ob nicht eher die Handlungen den Impuls bilden, Einstellungen zu verändern.

Als nächsten Kontext stellt Hermisson den Zugang der *Präkonzepte* von Schüler:innen aus der Naturwissenschaftsdidaktik vor. Die Präkonzepte betonen viel stärker die kognitive Proposition der konzeptuellen Entfaltung eines Gegenstandes. Auch sind die Konzepte so angelegt, dass sie eine Handlungsrichtung ermöglichen und mit der Person durch die Situation, in der sie angeeignet wurden, auch Emotionen verbunden sind. Aber beides ist nicht so dominant wie das kognitive Konzept, das auch expliziert werden kann und reflexiv zugänglich ist. Die Präkonzepte werden in der Naturwissenschaftsdidaktik als alltagstheoretische Vorstellung gedacht, die im Unterricht entweder zu verstärken oder aber – in der Regel – umzuarbeiten ist. Die Konzeptkenntnis ermöglicht es, die Schwellenmomente im Konzeptwechsel, dem *Conceptual Change*, zu identifizieren. Präkonzepte sind nicht zwangsläufig, aber in der Regel Fehlvorstellungen, die weiterzuentwickeln sind. Horizontale Konzeptwechsel betonen, dass die Präkonzepte ihre Funktionalität in Kontexten gewinnen. Es kommt nicht darauf an, falsche Konzepte gegen richtige auszutauschen, wie es der vertikale Konzeptwechsel vorsieht, sondern den Schüler:innen eine bessere Kontextadaptivität durch Konzeptvariabilität zu ermöglichen.

Der dritte Kontext ist die Kinder- und Jugendtheologie, die mit dem Begriff der *Vorstellungen* oder auch der *Verständnisse* arbeitet. Mit den Präkonzepten hat dieser Vorstellungsbegriff die starke Betonung des kognitiven Konzepts eines Gegenstandes gemeinsam. Die Kinder- und Jugendtheologie hat unzählige Beispiele vorgelegt, wie Kinder und Jugendliche Gegenstände des Religionsunterrichts konzeptualisieren. Dabei war lange Zeit die Proposition, also der Aussageinhalt, interessiert, aber in der letzten Zeit rückt auch die Position in den Vordergrund, die eben mit den Aussagen verbunden ist. Dadurch werden nun auch die eingelagerte Emotion und Handlungsleitung einer inhaltlichen Vorstellung entdeckt.² Der große Unterschied zu den Präkonzepten besteht vor allem in der anderen didaktischen Rahmung. Die Vorstellungen werden hier individualisiert gedacht und sollen vor allem den Reichtum des Denkens anzeigen. Gezielte

2 Vgl. Reis 2022, 48–59.

normative Vorstellungswechsel oder die Annahme von Fehlvorstellungen gehören nicht zur Tradition der Kinder- und Jugendtheologie. Wenn, dann geht es darum, eigene Vorstellungen in sozialen Aushandlungen mit anderen abzugleichen und die Konsistenz des eigenen individuellen Denkens zu erhöhen.³

1.2 Das Vorstellungskonstrukt zwischen Forschung und didaktischer Nutzung

Hermisson arbeitet in dieser Struktur überzeugend heraus, dass sich für die Vorstellungsforschung kognitive Konzeptanteile, emotionale Ladungen und Handlungsrichtungen als Gemeinsamkeit festhalten lassen. Je nach Zugang werden diese drei Konstruktbestandteile anders gewichtet, aber alle drei Zugänge teilen aus forschungstheoretischen und funktional-pragmatischen Gründen diesen gemeinsamen Kern. Durch das Erforschen von Vorstellungen sollen Handeln und Denken von Menschen gerade durch die Momente erklärt werden, die eine Situationsauffassung prästrukturieren. Je nach Zugang nimmt die Latenz ab oder zu, ist die emotionale Bindung mehr oder weniger ausgeprägt, so dass Vorstellungen für unterschiedlich stabil bzw. veränderbar oder reflexiv zugänglich bzw. unzugänglich gehalten werden. Alle Zugänge müssen hier die Spannung halten, weil es ohne Stabilität unsinnig wäre, rein situativ erzeugte und wieder verfallende Vorstellungen zu heben, und ohne Instabilität wären sie irrelevant für auf Veränderung angelegte Bildungsprozesse. Und genauso ist die Latenz die Begründung dafür, sie zu erforschen, und gleichzeitig ist die reflexive Zugänglichkeit der Grund, sie in Bildungsprozessen zu bearbeiten. Wieser führt hierfür die Unterscheidung ein, ob Vorstellungen eher im Sinne einer *deep construction* oder im Sinne einer *current construction* gedacht werden. Ersteres verankert sie eher in der Person als Personmerkmal, was für die Religionspädagogik bedeutsam wäre, weil Vorstellungen zu berücksichtigen dann Ausdruck von Subjektorientierung sein kann. Je stärker man Vorstellungen als flexible Reaktionen auf soziale Kontextualisierungen versteht, die Vorstellungen sozial verteilen⁴, umso unbefangener können Vorstellungen entpersonalisiert und typisiert beforscht werden.

Schon hier wird deutlich, dass das Vorstellungskonstrukt je nach Zugang unterschiedliche Schwerpunkte setzt, die sich aus Prämissen der Erforschbarkeit und der (didaktischen) Verwendbarkeit ergeben. Wie stark die Bedingungen der Erforschbarkeit und der Verwendung die Konstruktion selbst bestimmen, wird methodisch daran deutlich, dass bei den Einstellungen sehr klar ist, dass diese für die Erforschung modelliert werden. Vor Tests oder Befragungen muss

3 Vgl. Reis 2015, 431, zit. n. Reis 2022, 48; Reese-Schnitker 2018, 249, zit. n. Büttner/Reis 2020, 13.

4 Vgl. Hutchins 2001, 2068–2072.

ein begründetes Modell für die Einstellung gebaut werden, auf das die Proband:innen reagieren. Die Reaktionen werden im Zuge des Forschungsprozesses reinterpretiert. Präkonzepte werden in Beobachtung oder Befragung rekonstruktiv gewonnen, wobei das Ergebnis für das Konstrukt selbst gehalten wird. Präkonzepte werden im Unterschied zu den Vorstellungen als die eines Individuums erforscht, in der Verwendung für den didaktischen Einsatz reicht es aber, einer Lerngruppe Präkonzepte zu unterstellen, um daran den Unterricht auszurichten. Vorstellungen der Kinder- und Jugendtheologie sind dagegen die rekonstruierbaren Vorstellungen eines konkreten Individuums. Natürlich können beforschte gegenstandsbezogene Konzepte im Sinne einer Typisierung weiterverarbeitet werden, aber eine konkrete Vorstellung lässt sich nicht so leicht von den konkreten Menschen und seiner Biographie lösen wie bei den Präkonzepten.

1.3 *Individuum oder Typ: Personkonstruktion in Vorstellungen und deren didaktisches Potenzial*

Gemeinsam wiederum ist allen drei Zugängen, dass sie diese Nähe zu dem, was reale Menschen denken, fühlen und an Handlungsbereitschaften besitzen, benötigen, damit überhaupt Relevanz entsteht. Je stärker der abstrakte, strukturierende Typcharakter der befragten oder beobachteten Person betont wird, umso höher ist die Konstruktvalidität, aber auch die Distanz zu dem authentischen Erleben der Person. Wenn für die Religionsdidaktik aber gerade die Authentizität der Person wichtig ist, um die Berücksichtigung der Ausgangslage zu verbessern, dann sind wiederum Vorstellungen den Präkonzepten überlegen, die bei dieser Frage fast schon den Charakter überindividueller Mindsets oder Denkstrukturen haben.⁵ Wenn man mit den Präkonzepten vom epistemischen Charakter her solche Denkstrukturen erhebt, dann hat das die zwei relevanten Konsequenzen:

1. Die befragte oder beobachtete Person wird zu einem oder einer Träger:in solcher Muster, die durch fachliche Strukturen, gesellschaftliche Diskurse oder durch die Vorstellung sozialer Verteilungen immer soziale Muster sind. Das einzelne Denkmuster steht in systematischem Kontakt mit anderen Denkmustern. Sie bilden untereinander Positionen. Dem Einstellungsbegriff ist die Einbindung in eine solche Lage durchaus noch bewusst, da die bewertende Struktur oppositionäre Einstellungen kennt, die von verschiedenen Menschen vertreten werden. Das Verhältnis der beiden Gruppen lässt sich statistisch messen. Der Vorstellungsbegriff ist davon eigentlich weit entfernt. Vorstellungen bleiben an der Person haften. Die Kinder- und Jugendtheologie hat deshalb weniger Einzelvorstellungen erhoben, sondern Gesprächsinteraktionen dokumentiert, um eine diskursive Breite abzubilden. Die Vorstellungen der Einzelpersonen bleiben

5 Vgl. Reis/Hasenberg 2022, 248–272.

dahinter eher verborgen. Wenn heute Verständnisse von Einzelpersonen aggregiert und verrechnet werden wie bei *Ulrich Riegel*, ist der Vorstellungsbegriff der Kinder- und Jugendtheologie längst verlassen. Und es hat sich letztlich eine eigene Forschungsform etabliert, die von den Präkonzepten die kognitiv-strukturelle Konzeptualisierung und von den Vorstellungen der Kinder- und Jugendtheologie das ideell normfreie Interesse am Denken der Kinder und Jugendlichen übernommen hat.⁶

2. Wenn man von den Präkonzepten her Menschen als Träger:innen von normal-verteilten, fachlich rational-strukturierten Denkmustern versteht, kann man nach der Erhebung die konkreten Menschen und die Erhebungsbedingungen abstrahieren und davon ausgehen, dass diese Denkmuster auch in anderen Gruppen in ähnlicher Verteilung vorliegen. Das verschafft den Lehrkräften eine wesentliche Information, um über die Lernausgangslage gezielter mit den Präkonzepten zu arbeiten, wie es dann auch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht durchgeführt wird. Die dokumentierten Vorstellungen der Kinder- und Jugendtheologie bieten dies nicht. D. h., die Gegenstandsmodellierung, die Erhebung und die Interpretation der Daten sind in den drei Zugängen unterschiedlich und besitzen verschiedene didaktische Funktionalitäten. Hermisson fordert deshalb auch m. E. zurecht, dass die Religionsdidaktik sehr genau prüfen und transparent machen solle, wofür und mit welchem Ziel „Vorstellungen“ erhoben und wofür „Vorstellungen“ didaktisch genutzt werden sollten.

Gerade auf Seiten der Verwendung ist noch nicht klar, mit welcher Didaktik oder in welche Didaktik die Vorstellungen einbezogen werden können. Aus Sicht der Naturwissenschaftsdidaktik dienen die Präkonzepte zum einen dazu, den Lernweg so zu planen, dass bestimmte Hürden, die sich aus den Fehlvorstellungen ergeben, durch verbesserte Modelle und Materialien bearbeitet werden können und Schüler:innen gezielter in der Entwicklung zu lenken sind. Damit verbunden sind auch diagnostische Konzepte, die immer wieder im Lernprozess überprüfen, ob bestimmte Fehlkonzepte überwunden oder noch einmal gezielt trainiert werden müssen. In der Kinder- und Jugendtheologie gibt es immerhin das Konzept, dass Vorstellungen aufgegriffen, mit anderen angereichert und in der Auseinandersetzung mit der Pluralität weiterentwickelt werden sollen. Daran lassen sich vielleicht die wie Präkonzepte erhobenen, inhaltsbezogenen, neuen Vorstellungen-Verständnisse anschließen. Wie sich dann diese religionsdidaktischen Präkonzepte-Vorstellungen mit den konkreten im Raum verbinden lassen, ist noch offen. Im zweiten Teil des Beitrags wird ein Versuch dieser Koppelung mit Hilfe des Modellbegriffs unternommen.

Natürlich ist die Analyse der Lernausgangslage auch in der Religionsdidaktik verankert, die auf Vorstellungen aufbauen könnte, aber nur die konstruktivistische Religionsdidaktik hat daraus einen Ansatz entwickelt, auch hier wieder die

6 Vgl. Riegel 2021.

eigenen Konstrukte ko-konstruktiv in der Auseinandersetzung mit anderen Konstrukten zu perturbieren und neu viabel zu machen.⁷ Ansonsten sind die Fragen ungeklärt, ob die Vorstellungen einfach nur im Unterricht genutzt werden, ob erhobene Vorstellungen dem Unterricht vorausliegen und ihn strukturieren, ob der Unterricht die Vorstellungen bestätigen soll oder andere Vorstellungen normativ anstrebt. Dient die Vorstellungsforschung also der Modellierung der Schüler:innengruppe in der Bedingungsanalyse und der Unterricht arbeitet dann mit dieser Modellierung? Oder dient sie dazu, dass Lehrkräfte für die potenziellen Schüler:innen-Vorstellungshorizonte sensibilisiert werden und deshalb Unterricht so planen, dass diese vorkommen? Und soll der Unterricht die Vielfalt der Vorstellungen reproduzieren oder verändern? Wenn eine Veränderung angestrebt wird, in welche Richtung soll diese verlaufen?

Sicher ist, dass die Vorstellungsforschung je nach didaktischer Einbettung eine andere sein muss. Und dass je nach didaktischer Einbettung auch die beforschte Person und ihre Vorstellung ganz anders wahrgenommen wird. Die reine Erforschung der gegenstandsbezogenen Schüler:innenvorstellungen an sich ist selbst noch nicht didaktisch relevant. Deshalb kann man auf der einen Seite wie *Gmoser & Weirer* sowie *Riegel* fordern, dass die Forschung und die Didaktik zunächst entkoppelt werden, um überhaupt dem Konstrukt forschungsmethodisch gerecht werden zu können – selbst wenn dann die didaktische Einbettung reduktionistisch mit den erhobenen Vorstellungen umgeht. Auf der anderen Seite lässt sich daraus ableiten, dass die Vorstellungen direkt didaktisch gerahmt sein müssen, damit die Erforschung überhaupt einen praktischen Ertrag haben kann wie bei *Christian Högers* Längsstudie zu den Schöpfungsvorstellungen. Methodische Anfragen an diese Forschung ändern dann nichts grundsätzlich an der didaktischen Nützlichkeit der Ergebnisse, auch wenn notwendigerweise Typen, soziale Verteilungen von (fachlichen) Diskurspositionen deduktiv immer wieder strukturierend in die an sich individuell gedachten Vorstellungen massiv eingetragen werden. Die Vorstellung eines Individuums wird zur Ressource für einen an die Gruppe der Lernenden adaptiv ausgerichteten Religionsunterricht.

1.4 Vorstellungen als Lerngegenstand oder als Bildungsressource

Georg Ritzer macht im Tagungskontext den zunächst irritierenden Vorschlag, statt den Vorstellungen an sich den kompetenten Umgang mit ihnen zu betonen, um auch für den Religionsunterricht so etwas wie einen Konzeptwechsel anstreben zu können. Anders als die Präkonzepte in anderen Fächern, deren

7 Vgl. Mendl 2005, 29–47.

Handlungsleitung klar ist, sind die Vorstellungen der Schüler:innen zu religiösen Fragen der Kinder- und Jugendtheologie oft eher imaginierend, eben Vorstellungen, die *ad hoc* gebildet und kontextuell ausgelöst werden. Die Lehrpläne nehmen sie auf, ohne sie gezielt mit Bildungszielen für den Lernprozess zu verknüpfen. Gerade dann, wenn die Religionsdidaktik subjektorientiert sein will, kann sie mit den Vorstellungen zu einem Thema anfangen, aber ja nicht aufhören. An dem Vorschlag fällt das Problem auf, dass Vorstellungen in der Religionsdidaktik nicht normativ gefasst und untereinander bewertet werden. Je stärker man die Vorstellungen in Richtung Präkonzepte verschiebt, die dieses Problem nicht haben, umso stabiler und bewährter könnten auch die Vorstellungen gedacht werden. Umso klarer ist dann aber auch, dass es nicht mehr um die vorurteilsfreie Begegnung mit den an sich immer richtigen Schüler:innenvorstellungen gehen kann. Aber der Bezug zum Wissen bzw. zur Kompetenz, die sich messen lässt und die eine zentrale Kategorie in der Steuerung von Unterrichtsprozessen darstellt⁸, macht auf eine weitere Herausforderung aufmerksam. In der Kant'schen Linie von Meinung – Überzeugung – Wissen gehören die Vorstellungen zu Meinungen, vielleicht noch zu Überzeugungen (ich halte etwas für wahr, weiß aber, dass Andere Anderes für wahr halten, was die Geltung meines Wissens einschränken müsste, was ich aber ausblende)⁹, aber sicher nicht zu Wissen. Schulische Bildungsprozesse nutzen genau diese Differenz von Meinung bzw. Überzeugung und Wissen als Transformationsauftrag für einen wissenschaftsorientierten Unterricht. Meinung bzw. Überzeugung und Wissen werden auch den beiden Zuständen eines Lernprozesses zugeordnet: der Ausgangslage und dem reifen, kompetenten Umgang. Der Auftrag des Religionsunterrichts ist die Wissensbildung bzw. wissensbasierte Kompetenzentwicklung, so dass – wenn es auch gegenwärtig bei vielen Lehrplanzielen und ihrer Repräsentation im Religionsunterricht nicht darum geht, dass bestimmte Vorstellungen zu Wissen weiterentwickelt werden müssen – dennoch eine Entwicklungslinie gezogen werden können muss.¹⁰

Hier kommt die Kompetenz ins Spiel, die sich im Umgang mit Inhalten zeigt. Die Entwicklungslinie verläuft nicht im Übergang von Überzeugung zum Wissen, sondern im kompetenteren Umgang mit dem Wissen. Das bedeutet aber, dass die Vorstellungen der konkreten Menschen an sich nicht der Bildungsgegenstand sind. Wie würden sonst alltagstheoretische Vorstellungen von gebildeten Vorstellungen unterschieden? Dann stellt sich aber auch die Frage, wozu dann deren Erforschung dient. Vor allem wenn man nach Ritzer erneut die Differenz zwischen konkreten Vorstellungen und den erhobenen Vorstellungen, also den in einem bestimmten Erhebungskontext erfassten Daten, ernst nimmt.

8 Vgl. Reis 2014.

9 Vgl. Büttner/Reis 2015, 9–20.

10 Vgl. Reis/Schwarzkopf 2015, 15–120.

Die erhobenen Vorstellungen sind nicht authentisch, sondern abstrahierte Muster, die vielleicht didaktisch bedeutsam sein können, aber sie steigern nicht die Subjektorientierung.

Mit Wieser lässt sich die Komplexität noch einmal steigern: Wenn man die Differenzen von ‚Object – Conception – Intended Meaning – Expression‘ ernstnimmt und in diesem Zuge auch den gedanklichen Bereich, den sprachlichen Bereich sowie den referentiellen Gegenstandsbereich sauber unterscheidet, dann wird deutlich, wie viele Übersetzungen zwischen dem gemeinten Gegenstand und dem sprachlich ausgedrückten und erhobenen Konzept liegen. Die Vorstellungsforschung erhebt ein eigenes Gebilde, beschreibt es und nennt es zwar noch Vorstellung, aber das sprachlich gefasste Gebilde ist letztlich ein *Modell* von authentischen Imaginationen in einem fremdbestimmenden und interpretierenden Erhebungskontext für bestimmte funktionale Verwendungssituationen. Was trägt die Erhebung an Wirklichkeitsgehalt über die Vorstellungen der Individuen aus? Und noch wichtiger, wie eben auch Gmoser & Weirer betonen, was kann diese Forschung für die didaktische Perspektive austragen, die versucht, über die Vorstellungen den Unterricht zu subjektivieren?

Wenn die Erhebungskontexte als soziale Situationen so stark auf die Erhebung und den Gegenstand wirken, wie bei Karin Peter und Wieser erkennbar ist, macht es dann nicht Sinn, die didaktische Strukturierungsaufgabe an sozialen, diskursiven Verteilungen zu orientieren, statt den personalen Charakter so zu betonen? Dann würde die Vorstellungsforschung bewusst nicht das Denken von Individuen erheben, um Individuen im Unterricht sichtbar zu machen, sondern sie würde heuristisches Wissen über Potenzialitäten liefern, die im didaktisch zu strukturierenden Unterrichtsraum vorkommen können. Beim Zugang der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung, den Gmoser & Weirer vorstellen, wird dieses abstrahierte Wissen in die Entwicklung von Lernumgebungen eingepreist und als prototypisches Wissen kontrollierend in die Erprobungszyklen mitgenommen. Wie im Unterricht, der solche so entwickelten Lernumgebungen einsetzt, dieses Wissen mit den konkreten Vorstellungen im Raum umgehen soll, oder ob die so entwickelten Lernumgebungen gerade legitimieren, von dieser Frage absehen zu können, weil man ja ausreichend informiert ist, ist in dem Konzept didaktisch nicht klar. Es legt sich eher der Schluss nahe, dass die Person mit ihrem Vorstellungsinnenleben doch eine Blackbox bleibt und die Äußerung vielleicht eher über die soziale Lage der Äußerung zugänglich ist, um im Moment des Ereignisses kommunikative Medien zu sein, die der Anschlussfähigkeit von Interaktion dienen. Dann wäre darauf zu verzichten, Vorstellungen als Ergebnis einer inneren, psychologischen und vor allem personalen Denkwelt zu verstehen. Weiterhin wäre es dann kein Problem mehr, dass die Vorstellungsforschung in der Konzentration auf das Konzeptuelle der Vorstellung und die Erarbeitung von Vorstellungstypen, mit denen die Didaktik rechnen kann, gleichzeitig das Personale tilgt, das der Vorstellungsbegriff trägt. Das wird legitimiert, damit Forschung und Didaktik über die verdeckte Transformation des *personalen*

Charakters einer Äußerung hin zu einer *konzeptuellen Information* mittels des Vorstellungsbegriffs in Beziehung gesetzt werden können.

Man könnte ja Forschung und Didaktik stärker auseinandertreten lassen und z. B. Vorstellungen konkreter Schüler:innen zu einem Gegenstand im Unterricht diagnostisch erheben und dann mit ihnen arbeiten. Dann wäre das eine didaktisch integrierte alltagsorientierte und niedrigschwellige Form der Vorstellungshebung, sicher keine Forschung nach den Standards, die Riegel formuliert. Wenn man aber auch in Planung und Steuerung Erkenntnisse zu beforschten Vorstellungen einbezieht, dann werden rekonstruierte Typen genutzt, die keine Vorstellungen mehr sind. Der Unterricht gewinnt so keine Nähe für einen schüler:innenorientierten Unterricht. Wie verhält sich das Individuum zu den Typen? Werden die Typen in der Pluralität oder als Spiegel von Schüler:innenheterogenität unterrichtsrelevant? Ist dann das Ziel Konfrontation, Adaption oder Irritation?

Am Ende der Tagung entsteht für mich ein spannungsvolles Bild zu den Vorstellungen. Je nachdem, ob man sie näher zur Person und ihrer Persönlichkeit hin ordnet und damit das Anliegen vertritt, den Unterricht in seiner Subjektorientierung zu steigern, wird die methodisch saubere modellierende und abstrahierende Erforschung an sich problematisch und für das Anliegen unbrauchbar. Wenn man dagegen den Personenbezug abschwächt, den modellierenden Grundzug akzeptiert und Vorstellungen stärker von der sozialen Situation her denkt, dann erscheint es mir paradoxerweise eher möglich, im Unterricht mit Vorstellungen im Sinne von *Modellen* bildend zu arbeiten und gerade der Person und ihrem Recht auf Schutz der Persönlichkeit im öffentlichen Unterricht gerecht zu werden.



Abb. 1: Vorstellungskonstruktion zwischen Person und Diskurs sowie die didaktische Konsequenz

2 Modellbezogene Didaktik als Antwort auf eine sonst kaum gestellte Frage

Im Folgenden und zum Abschluss des Beitrags möchte ich kurz das oben beschriebene Problem des Zusammenhangs der Vorstellungsforschung und einer mit Vorstellungen arbeitenden Didaktik verändern, indem ich auf der Basis der Überlegungen mit *Gerhard Büttner*¹¹ Modelle als zentrales didaktisches Konstrukt einführe, um zwischen der personal vorgetragenen Vorstellung *live* im Unterricht und den abstrakten, typisierenden und sozial gebildeten Konzepten der Vorstellungsforschung zu vermitteln.

2.1 Was sind Modelle?

In Anlehnung an gängige Modelltheorien definieren *Büttner & Reis* ein Modell folgendermaßen:

„Ein Modell ist ein System, das als Repräsentant eines komplizierten Originals auf Grund mit diesem gemeinsamer, für eine bestimmte Aufgabe wesentlicher Eigenschaften von einem dritten System benutzt, ausgewählt oder geschaffen wird, um letzterem die Erfassung oder Beherrschung des Originals zu ermöglichen oder zu erleichtern, beziehungsweise um es zu ersetzen.“¹²

Für uns sind an dieser Definition vier Dinge zentral:

- „1. Modelle sind nicht das Original, sie stehen in einem bestimmten Verhältnis zum Original. Man kann dieses Verhältnis als Reduktion, Veranschaulichung, Abstraktion, Abbildung oder Repräsentation beschreiben [...]. Modelle sind damit eine hypothetische Möglichkeit [...], das Original zu imaginieren [...].
2. Modelle sind ein System von Aussagen, das in sich widerspruchsfrei formuliert ist [...]. Das System von Aussagen bildet zum einen darin eine geschlossene Struktur, die den Sinn in sich selbst trägt. Zum anderen bewahrt dieses System eine Struktur des Originals, indem in dem System für das Modell wesentliche Aspekte verarbeitet werden [...].
3. Stattdessen folgen für Mahr mit Verweis auf Stachowiak Modelle der Struktur, dass sie ein Modell von etwas sind und für etwas entwickelt werden [...]. Für Mahr ist dieser Zusammenhang entscheidend am Modellbegriff generell, weil die Modellbildung schon auf die Modellnutzung hin erfolgt. Die Anforderungen, welche Merkmale des Originals überhaupt in das Modell eingehen, sind auch die Anforderungen an die Nutzung des Modells, um in der realen Welt etwas mit dem Modell tun zu können [...].

11 Vgl. Büttner/Reis 2020.

12 Wüsteneck 1963, 1522–1523, zit. n. Büttner/Reis 2020, 21.

4. [...] Gerade bei wissenschaftlichen Modellen treten Modelle als Modellkomplexe auf, die z. B. auch in diskursiven Ordnungen stehen können und durch Metamodelle zusammengehalten werden [...].¹³

Für unseren Zusammenhang beziehen wir den Modellbegriff auf religiös-theologische gegenstandsbezogene Äußerungen von Schüler:innen und Lehrkräften bzw. von wissenschaftlichen Theolog:innen. Wir gehen davon aus, dass diese Äußerungen im Sinne des obigen Modellbegriffs modellierend mit dem Gegenstand umgehen und dass in dieser Modellierung immer der soziale Bezug von Positionierungsprozessen im Diskurs mitgemeint ist. Jede Äußerung steht in einem Zusammenhang des konjunktiven und disjunktiven Wissens. D. h., die Äußerung findet ihre Form als Modell und die anderen Interaktionspartner:innen reagieren mit ihrer Äußerung immer modellierend. Sie filtern in der Äußerung eine Bedeutungsstruktur heraus, zu der sie sich diskursiv, d. h. affirmativ oder differenzierend in Beziehung setzen. Methodisch erhobene Vorstellungen sind in diesem Sinn Modelle, dahinter verblassen Person und Biographie. Der Gewinn an typisierender Struktur ist gerade zentrales Merkmal von Modellierungsprozessen. Aber auch spontane Äußerungen im Unterrichtsgespräch erfolgen immer modellierend und modellbezogen.

2.2 Wie konzeptioniert eine modellbezogene Didaktik?

In einer modellbezogenen Didaktik ist diese Prämisse über die nicht zu unterlaufende Modellierung in einem sozialen Rahmen zentral, sie macht sie sich zunutze und arbeitet explizit mit dem Modellcharakter der Äußerungen. Auf zwei zentrale Folgen im Kontext des Tagungsthemas möchte ich hinweisen:

Es geht dabei *erstens* nicht um die Schüler:innenäußerung an sich, sondern immer schon um die in den Modellen des sozial diskursiven Modellrahmens heuristisch gefasste Modellierung. Wir sind uns dementsprechend der Differenz zwischen der Schüler:innenäußerung an sich und ihrer Modellierung bewusst. Wir erzeugen die Modellrelation, es ist unser Urteil, weil wir die Modellierung für die didaktische Aufgabe nutzen, Schüler:innendenken aus der für den Lernprozess isolierenden Rahmung als Vorstellung herauszuholen, die letztlich Kommunikation zum Erliegen bringt.¹⁴ Mit der Modellierung können wir Schüler:innen-, Lehrer:innen- oder auch Lehrplanäußerungen als ein Medium der Kommunikation begreifen, das seine eigene Anschlussfähigkeit an bestimmte Phänomene, an andere Modelle usw. mit sich führt. Selbst die Abgrenzung zu anderen Positionen erscheint nicht mehr als Problem, sondern ist in der Modellierung auf den diskursiv vorausgesetzten Modellrahmen hin Teil des Ganzen.

13 Ebd., 21–22.

14 Vgl. Mendl/Stinglhammer 2019, 129–145; Reis/Roose 2022, 97–108.

„Uns ist wichtig [...], dass ein Modellrahmen nicht objektiv ist. Wir *bilden* unsere Modellrahmen zu den unterschiedlichen Gegenständen des Religionsunterrichts heuristisch als Strukturreaktion auf die Paradoxie von Transzendenz und Immanenz, die sich dann in konkreten Aushandlungsprozessen in den Modellierungen durch die verschiedenen Diskurse an Schulen, Hochschulen, Gemeinden oder auch Familien zu einem Unterrichtsgegenstand bilden. Und immer da, wo im christlichen Kontext in Westeuropa [...] auf diesen Gegenstand Bezug genommen wird, werden sich die Modelle weiterentwickeln und werden sich Auseinandersetzungen wie Feldlinien an dieser Grundspannung orientieren und zu Positionierungen führen, die die Paradoxie in einen der beiden Pole auflösen (und so die Transzendenz oder die Immanenz betonen), versuchen die Paradoxie zu erhalten oder zu negieren.“¹⁵

Wenn wir *zweitens* bei den Schüler:innenmodellierungen im Kopf behalten, dass diese im Grunde unsere Konstruktmodelle sind, die sich zu den Denkmodellen der Schüler:innen hybrid, synkretistisch, unterlaufend, folgend usw. verhalten können, dann sind als Modell gefasste Schüler:innenäußerungen keine Zitate oder Paraphrasierungen. Sie nehmen die konkreten Äußerungen auf und entwickeln eine strukturelle Figur, die im Hintergrund der Äußerung steht, diese also erst rational macht. Gleichzeitig wird auch im Modell-Ansatz die individuelle Perspektive nicht ausgeblendet. Akteur:innen nutzen ja gerade die Logiken der Modelle, um etwas auszudrücken. Da Modelle *Positionierungen*¹⁶ sind, ist auch die Referenz auf ein Modell immer mit einer Positionierung des bzw. der Akteur:in verbunden. Gleichzeitig ist es Teil des Ansatzes, dass die Konstruktmodelle nicht substanziell einer Person gehören – wie dies bei den Vorstellungen und den Überzeugungen der Fall ist. Die ganze Inklusions- und Intersektionalitätsforschung macht auf das Problem der Essentialisierung aufmerksam, das hinter einer Identifizierung einer im Unterricht getätigten Schüler:innenäußerung liegt.¹⁷ Eine modellbezogene Didaktik ist hier klar: Im Unterricht getätigte Äußerungen sind in einem bestimmten sozialen Kontext mit bestimmten Modellierungsabsichten vollzogene Äußerungen, in denen eine Person sich momentan positioniert, auf die eine Person aber nicht vereindeutigt werden sollte und die *die Person dem sozialen Prozess zur Verfügung gestellt hat, damit sie dahinter unsichtbar wird*. In den Konstruktmodellen wird der Unterrichtsraum sozial strukturiert, ein Modellrahmen ist im Raum und kann noch weiter ergänzt werden, wie die Kinder- und Jugendtheologie dies konzeptionell vorsieht. Die modellbezogene Didaktik würde dann aber diesen Rahmen an Konstruktmodellen weiter nutzen und die Personen als nicht-identisch wieder freisetzen, um andere Positionierungen zu erproben, zu vergleichen oder auch in ihren Konsequenzen zu bewerten, wie es das Konzept der aufgeklärten Positionalität erfordert, aber ohne ei-

15 Vgl. Büttner/Reis 2020, 31.

16 Vgl. Reis 2022, 48–59.

17 Vgl. Büttner/Kammeyer 2014, 153–166; Roose 2023 (im Erscheinen).

nen Modellbegriff das Verhältnis von Identifikation und Distanz, das für den Bildungsbegriff nötig ist,¹⁸ kaum ausbilden kann. In verschiedenen Interaktionsanalysen zeigen Büttner & Reis, dass der Modellbegriff als theoretischer und direkt unterrichtlicher Begriff in der Lage ist, Denkformen zu fassen, die über das kognitiv-konzeptionelle Verständnis hinaus auch die Emotion und das institutionelle, macht- und geltungsbezogene Verhältnis einer Äußerung im Sinne einer Position bewahren, ohne dieses essentialisiert mit der Person zu verbinden.¹⁹

2.3 Was leistet eine modellbezogene Didaktik?

Weil unterrichtliche Interaktion u. a. Modellierungsarbeit ist, lässt sich eine zentrale Aufgabe des unterrichtlichen Handelns der Lehrkraft als die inhaltliche Koordination von Schüler:innenbeiträgen konzeptionieren.²⁰ Wie kann eine Koordination aussehen, die nicht nur gewährleistet, dass sich möglichst viele Schüler:innen beteiligen, sondern auch, dass es den Schüler:innen ermöglicht wird, individuelle Eindrücke und Meinungen argumentativ zu reflektierten Positionen zu schärfen? Eine modellbezogene Didaktik würde sagen, dass genau in dieser Strukturierungsaufgabe ihre Stärke liegt. Wie zahlreiche Studien zum Religionsunterricht zeigen, fällt es Lehrkräften enorm schwer, *erstens* die Äußerungen überhaupt in ihrer diskursiven Struktur zu sehen, *zweitens* in den Äußerungen Diskurslinien verschiedener Fragen zu ordnen, zu sortieren und getrennt anzubieten. Erst dann aber, wenn sich Äußerungen auf eine Diskurslinie beziehen, können die Schüler:innen Anschlussfähigkeit herstellen, die klärend für die Frage wirkt. Ist die Lehrkraft hierbei überfordert, können sich auch die Schüler:innen nicht steuern. Dies führt *drittens* zu der oft beobachteten begleitenden Moderation von Äußerungen, die darauf verzichtet, ein relevantes und zielführendes Gespräch zu eröffnen. Wenn im Unterricht aber dagegen die zu diskutierende Frage geklärt wurde, die der Modellrahmen sichtbar gemacht hat und stabil hält, dann ist es möglich, konjunktives und disjunktives Wissen auf der konzeptionellen, noch wichtiger aber auf der epistemischen Ebene, auf einer Skala zu ordnen und in seinen Konsequenzen zu bedenken.²¹

Eine modellbezogene Didaktik erwartet von den Lehrkräften, die Schüler:innenäußerungen nicht nur als propositionale Äußerungen zum Thema wahrzunehmen. Die Äußerungen müssten gleich als Positionierungen gelesen werden, die zu einer bestimmten Frage in Form zu bringen sind, damit nicht Meinungen ausgetauscht werden, sondern der Meinungsaustausch eine Arena

18 Vgl. Reis/Roose 2022, 97–108.

19 Vgl. Reis 2022, 48–59.

20 Vgl. Reis/Roose 2022, 5–10.

21 Vgl. ebd.; Reis 2012; Englert/Eck 2022; Reis 2022, 48–59.

für die Modelle im Sinne von Positionen eröffnet.²² Die echte Äußerung wird den Kindern und Jugendlichen dabei entfremdet. Es geht nicht mehr um diese, es geht um das, was mit der Äußerung strukturell zum Thema gesagt wird.²³ Die Lehrkraft müsste die individuellen Äußerungen nicht als persönlichen Lebenszustand lesen, sondern als Fachunterrichtsbeitrag. Nicht die Individualität der Äußerung macht sie besonders, sondern ihre Modellierbarkeit als Positionierung für den Fachunterricht.

Die Schüler:innen müssten komplementär dazu zweierlei tun: 1. Sie lassen zu, dass ihre Äußerungen als Positionierung in Raum und Zeit sowie in einer sozialen Lage gelesen werden, die Folgen gegenüber anderen im Raum vorhandenen Positionierungen besitzt. Sie müssen also der Übersetzung der spontanen Äußerung in deren Modellierung folgen und sich damit auch im Raum positionieren lassen. 2. Im zweiten und dritten Schritt ist es dann nötig, die Positionierung des Modells einzunehmen und damit auch die Inanspruchnahme mit einer Positionierung auszuhalten, sie zu verteidigen, andere zu kritisieren. Dann muss sie aber auch losgelassen werden. Es müssen andere Positionierungen erprobt und die eigene kritisiert werden, bevor auch die eigene wieder neu getestet wird. Erfolgt diese Schrittfolge, dann haben sie die Erwartung einer normativen Konzeption von *Positionalität* bewältigt und man könnte daraus schließen, dass auch das konkrete theologische Gespräch dann erfolgreich sein kann. Diese Struktur wäre das, was Lorenzen eine „reflektierte Positionalität“²⁴ nennt. Sie ist notwendig, wenn der Religionsunterricht wie z. B. in der Kinder- und Jugendtheologie versucht, große Fragen einerseits über die Kinder und Jugendlichen als theologisierende Subjekte und andererseits über die Verwicklung mit reflektierten Positionierungen zu bearbeiten.²⁵

2.4 Vorstellungsforschung

Eine modellbezogene Didaktik ist auf eine sehr gute, differenzierte Vorstellungsforschung, wie sie beispielweise Höger vornimmt, angewiesen. Eine solche Forschung bildet ihre Kategorien an fachlichen Mustern und verbindet deshalb in ihren Strukturierungen das Schüler:innendenken und das wissenschaftlich theologische Denken in graduellen Modellen. Damit die modellbezogene Didaktik mit erhobenen Vorstellungen weiterarbeiten kann, ist entscheidend, dass die Vorstellungsforschung in ihren Kategorien an der Transzendenz-Immanenz-Linie der Modelllogik des Modellrahmens orientiert ist. Vorstellungsforschung

22 Vgl. Fabricius 2022, 71–85.

23 Vgl. ebd.; Reis 2014, 167–168.

24 Lorenzen 2020, 345.

25 Vgl. ebd., 342.

wird didaktisch dann relevant, wenn sie Modelle liefert. Und eine modellbezogene Didaktik rechtfertigt den Aufwand einer hochwertigen Vorstellungsfor-

Literatur

- Büttner, Gerhard / Kammeyer, Katharina: Der Inklusionsbegriff der Inklusionspädagogik – große Erzählungen und/ oder analytische Kategorie. In: Pädagogische Rundschau 68 (2014), 153–166.
- Büttner, Gerhard / Reis, Oliver: Glaubenswissen – konstruktivistisch gelesen. In: Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver u. a. (Hg.): Religion lernen. Glaubenswissen (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 6). Babenhausen: LUSA Verlag 2015, 9–20.
- Büttner, Gerhard / Reis, Oliver: Modelle als Wege des Theologisierens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020.
- Englert, Rudolf / Eck, Sebastian: Epistemologische Unaufmerksamkeit – ein unterschätztes religionsdidaktisches Problem. In: Katechetische Blätter 147/3 (2022), 215–223.
- Fabricius, Steffi: Relationale Positionalität als Zielperspektive (des Theologisierens) im Religionsunterricht? In: Kraft, Friedhelm / Reis, Oliver / Roose, Hanna u. a. (Hg.): „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“ Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie (Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 5). Stuttgart: Calwer Verlag 2022.
- Hutchins, Edwin: Distributed Cognition. In: Smelser, Neil J. / Baltes, Paul B. (Hg.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Oxford: Elsevier 2001, 2068–2072.
- Lorenzen, Stefanie: Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer 2020.
- Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionsdidaktik. Anfragen und Klärungsversuche. In: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch. Münster: LIT Verlag 2005, 29–47.
- Mendl, Hans / Stinglhammer, Manuel: Was Lehrkräfte anrichten – Lernimpulse, Lernrahmung, Lernsteuerung. In: Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver u. a. (Hg.): Religion lernen. Praxis des RU (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 10). Babenhausen: LUSA Verlag 2019, 129–145.
- Reis, Oliver: Gott denken. Eine mehrperspektivische Gotteslehre (Studienbücher zur Lehrerbildung). Münster: LIT Verlag 2012.
- Reis, Oliver: Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innen-ausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform (Theologie und Hochschuldidaktik 4). Münster: LIT Verlag 2014.
- Reis, Oliver / Schwarzkopf, Theresa: Diagnose im Religionsunterricht. In: Reis, Oliver / Schwarzkopf, Theresa (Hg.): Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen. Münster: LIT Verlag 2015, 15–120.
- Reis, Oliver / Hasenberg, Caroline S.: Professionalität als ambivalente Steuerungskategorie in der christlichen Hochschullehre zu den anderen Religionen – Zu den strukturellen Beziehungen der Mindsets guter Lehre und religiöser Pluralität in der christlichen Religionslehrerbildung. In: Theo-Web 21/2 (2022), 248–272.

- Reis, Oliver / Roose, Hanna: Auf die Position kommt es an?! Theologische Gespräche im Religionsunterricht und die Herausforderung der Positionalität. In: Lesepause. Magazin für alle, die im Erzbistum Paderborn Religion unterrichten 2/1 (2022), 5–10.
- Reis, Oliver / Roose, Hanna: „Warum können wir denn jetzt nicht sagen, dass die Sophia wirklich Recht hat?“ Norm und Relativierung in religionspädagogischen Bildungsprozessen. In: Eiben-Zach, Britta / Führer, Carolin / Grewe, Bernd u. a. (Hg.): Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen (Fachdidaktische Forschungen 15). Münster u. a.: Waxmann 2022, 97–108.
- Reis, Oliver: Weltanschauliche, religiöse oder theologische Positionalität – Positionalität als Lösung und Problem der KJT im Zueinander von Tradition und subjektiven Überzeugungen. In: Kraft, Friedhelm / Reis, Oliver / Roose, Hanna u. a. (Hg.): „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“ Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie (Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 5). Stuttgart: Calwer 2022, 48–59.
- Riegel, Ulrich: Das Wunderverständnis von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer 2021.
- Roose, Hanna: Konfessioneller Religionsunterricht zwischen Versachkundlichung und Individualisierung. In: Büttner, Gerhard / Mendl, Hans / Reis, Oliver u. a. (Hg.): Religion lernen (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 14). Babenhausen: LUSA Verlag 2023 (im Erscheinen).

Personenverzeichnis

Albrecht, Michaela 77, 78

Allport, Gordon 17

Altmeyer, Stefan 43, 47

Arnold, Ursula 114

Aygün, Adem 73

Beck, Gertrud 138

Beyer, Reinhard 48

Breidenstein, Georg 81

Breul, Martin 42

Brouër, Birgit 38

Bucher, Anton 113–115

Butt, Christian 27, 28

Büttner, Gerhard 77, 78, 206, 209

Chaiken, Shelly 18

Dannenfeldt, Astra 117

Diesterweg, Adolf 119

Dohrmann, Julia 91, 93

Duit, Reinders 108, 109

Eagly, Alice 18

Eicher, Hans 49

Faix, Tobias 65, 75

Feige, Andreas 21, 69

Franz, Julia 74

Frindte, Wolfgang 74

Gärtner, Claudia 182

Gennerich, Carsten 69

Gerlach, Rebekka 48

Gerth, Julia 27, 28, 77, 78

Gmoser, Agnes 178, 202, 204

Gmünder, Paul 112

Goffman, Erving 61

Gott, Schöpfergott 20, 21, 67, 78, 81, 82,
111–117, 120, 156, 162, 166 –173

Groebe, Norbert 96

Gropengießer, Harald 45, 47, 48, 108, 109

Grözing, Albrecht 35

Grümme, Bernhard 134–137, 144

Haddock, Geoffrey 19

Hanisch, Helmut 77, 78, 113, 114

Hardy, Ilonca 51

Harms, Ernest 112

Hartung, Verena M. 115

Heiliger Geist 27, 28, 29

Helbling, Dominik 26, 27, 30, 47, 191

Heller, David 116

Hermisson, Sabine 17, 197–201

Hestenes, David 25

Höger, Christian 21, 75, 78, 79, 155, 175,
210

Hoppe-Graff, Siegfried 77, 78

Hunze, Guido 175

Husmann, Bärbel 72

Jentsch, Lennart 76, 78

Jesus Christus 77, 78, 103, 111, 114, 141

Josef (Gen 39) 113

Katz, Daniel 19

Keller, Barbara 128

Kilian, Jörg 38

Kirchner, Vera 90, 91

Klein, Constantin 128

Klein, Stephanie 114

Klôs, Tobias 93, 94, 101, 109

Kropač, Ulrich 35

Krüger, Dirk 121

Kruse, Jan 35, 50

Künkler, Tobias 65

Lasch, Alexander 42

Leisen, Josef 41

Link, Michael 4, 180
Lorenzen, Stefanie 127, 132, 139, 210
Lübcke, Claudia 73
Lüttenberg, Dina 38

Maio, Gregory 19
Marohn, Annette 108, 109
Mauß, Ibtissame Yasmine 77, 78, 115
Mayring, Philipp 90, 91, 141
Meschede, Nicola 51
Mohammed 141
Moses 141
Müller, Christine 63, 76, 78
Murmans, Lydia 44, 50

Nobiling, Ernst 112

Orth, Gottfried 114
Oser, Fritz 112
Öztürk, Halit 74

Peter, Karin 77, 78, 204
Piaget, Jean 112
Plieth, Martina 28, 29, 30
Posner, George J. 24
Potifar (Gen 39) 113
Prediger, Susanne 180
Prokopf, Andreas 75

Reis, Oliver 197, 206, 209
Riegel, Ulrich 69, 71, 76–79, 87, 179, 201,
202, 205
Ritzer, Georg 107, 202, 203
Roggenkamp, Antje 115

Roose, Hanna 61
Rothgangel, Martin 21, 179

Schäfer, Rudolf 112
Schecker, Horst 100, 108, 109
Schimmel, Alexander 21
Schmieder, Christian 35
Schwarz, Susanne 127, 132, 139
Schweitzer, Friedrich 134–137
Siegenthaler, Hermann 113
Simojoki, Henrik 137–139, 147
Stockinger, Helena 127, 132, 139
Stögbauer, Eva Maria 77–79
Streib, Heinz 69, 128
Swackhamer, Gregg 25

Thonak, Sylvia 67
Tressat, Michael 73

Vieregge, Dörthe 72
Voß, Theodor 111

Weirer, Wolfgang 178, 202, 204
Wells, Malcolm 25
Wensierski, Hans-Jürgen von 73
Wieser, Renate 35, 199, 204
Witten, Ulrike 127, 132, 139
Wygotski, Lew 37

Zabel, Jörg 120
Ziebertz, Hans-Georg 21, 69, 116
Ziegler, Tobias 77, 78
Zimmermann, Mirjam 76

Angaben zu den Autor:innen

Gmoser, Agnes, PhD, ist Postdoc am Institut für Katechetik und Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz.

Hermisson, Sabine, PDⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Postdoc am Institut für Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Höger, Christian, Prof. Dr., ist Professor für Religionspädagogik und Katechetik an der Theologischen Fakultät der Universität Luzern.

Peter, Karin, Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Assistenzprofessorin für Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik sowie FWF Elise-Richter-Projektleiterin „Religionspädagogische Analysen zur Opferthematik“ am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck.

Reis, Oliver, Prof. DDr., ist Professor für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

Riegel, Ulrich, Prof. Dr., ist Professor für Religionspädagogik am Seminar für Katholische Theologie an der Universität Siegen.

Ritzer, Georg, HS-Prof. PD DDr., ist Privatdozent an der Universität Salzburg und Leiter des Instituts für Religionspädagogische Bildung der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein in Salzburg.

Schwarz, Susanne, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Professorin für Evangelische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik/Didaktik des Religionsunterrichts an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität.

Stockinger, Helena, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Professorin für Katechetik, Religionspädagogik und Pädagogik an der Katholischen Privat-Universität Linz.

Weirer, Wolfgang, Univ.-Prof. Dr., ist Professor für Religionspädagogik und Fachdidaktik Religion an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz.

Wieser, Renate, HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, ist Hochschulprofessorin für Religionspädagogik an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinumw, Graz.