

Stefan Schröder, Sophie Faulstich (Hg.)

»CONCEPTUAL CHANGE« IN DEN »WEICHEN« SCHULFÄCHERN

Didaktische Herausforderungen
für den kultur- und
sozialwissenschaftlichen Unterricht

[transcript] Pädagogik

Stefan Schröder, Sophie Faulstich (Hg.)

»Conceptual Change« in den »weichen« Schulfächern

Pädagogik

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressat, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Stefan Schröder (Dr. phil.) ist akademischer Rat der Facheinheit Religionswissenschaft an der Universität Bayreuth und leitet das von der Robert Bosch Stiftung geförderte Projekt »Religion Literacy – Auf dem Weg zu einer religionswissenschaftlichen Didaktik für schulische Religionskunde« (2021-2024). Er forscht zu religionsbezogener Bildung an Schulen und religionskundlicher Didaktik.

Sophie Faulstich (M.A.) ist Promovendin im Fach Religionswissenschaft an der Universität Bayreuth und Projektmitarbeiterin im von der Robert Bosch Stiftung geförderten Projekt »Religion Literacy – Auf dem Weg zu einer religionswissenschaftlichen Didaktik für schulische Religionskunde« (2021-2024). Sie forscht zu Alltagstheorien von Jugendlichen über Religion.

Stefan Schröder, Sophie Faulstich (Hg.)

»Conceptual Change« in den »weichen« Schulfächern

Didaktische Herausforderungen für den kultur-
und sozialwissenschaftlichen Unterricht

[transcript]

Dieser Band entstand im Rahmen des von der Robert Bosch Stiftung geförderten Projekts »Religion Literacy – Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten konstruktivistischen Religionsdidaktik«, das zwischen 2021 und 2024 an der Universität Bayreuth durchgeführt wurde.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 Lizenz (BY-ND). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, gestattet aber keine Bearbeitung.

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

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Stefan Schröder, Sophie Faulstich (Hg.)**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Lektorat: Sophie Faulstich, Stefan Schröder

Korrektorat: Tatjana Hering

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839468968>

Print-ISBN: 978-3-8376-6896-4

PDF-ISBN: 978-3-8394-6896-8

Buchreihen-ISSN: 2703-1047

Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Einleitung

Conceptual Change in den Didaktiken sozial- und kulturwissenschaftlicher Fächer <i>Stefan Schröder, Sophie Faulstich</i>	7
--	---

Konzeptwechsel, Konzeptwandel oder Konzeptprävalenz?

Aktuelle Perspektiven auf das Lernen von Konzepten <i>Christian M. Thurn</i>	21
---	----

Conceptual Reconstruction in der Geschichtsdidaktik

Didaktische Rekonstruktion der »Romanisierung« <i>Christian Mathis</i>	55
---	----

Gesellschaft verstehen lernen

Vorstellungen von Grundschüler:innen zum Fachkonzept Soziale Ungleichheit und daraus folgende Überlegungen für die Praxis <i>Andreas Klee</i>	85
---	----

Schüler:innenvorstellungen in der Humangeographie und Handlungsimplikationen für einen Conceptual Change

<i>Franziska Früh</i>	107
-----------------------------	-----

Religionskundliches Konzeptlernen

Schüler:innenvorstellungen über Religion und fachliche Metakonzepte am Beispiel Kontextualisierung <i>Stefan Schröder, Sophie Faulstich</i>	131
---	-----

Zwischen Neugier und Vermeidung
Religionsbezogene Studierendenkonzepte im Studiengang
Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde
Jenny Vorpahl, Linda Merkel 175

Über die Autor:innen 225

Einleitung

Conceptual Change in den Didaktiken sozial- und kulturwissenschaftlicher Fächer

Stefan Schröder, Sophie Faulstich

Der vorliegende Sammelband dokumentiert die Ergebnisse der Tagung »Conceptual Change in den Didaktiken kultur- und sozialwissenschaftlicher Fächer«, zu der am 10. und 11. Februar 2023 Fachdidaktiker:innen, Lehrer:innen und Studierende verschiedener kultur- und sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen an der Universität Bayreuth zusammenkamen.¹ Die Tagung wurde im Rahmen des von der Robert Bosch Stiftung zwischen 2021 und 2024 geförderten Forschungsprojekts »*Religion Literacy* – Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten konstruktivistischen Religionsdidaktik« (Universität Bayreuth) durchgeführt. Das Projekt rückt das religionskundliche Konzeptlernen in den Fokus fachdidaktischer Überlegungen der Religionswissenschaft.² Da religionskundliche Didaktik in Deutschland ein relativ junges Unterfangen darstellt (einen umfassenden Überblick bieten Alberts et al. 2023), das erst seit dem Erstarken der sog. »Ethikfächer« ein echtes schulisches Anwendungsfeld

-
- 1 Wir danken Tatjana Hering für das gewissenhafte Korrektorat und Elina Carstens für die Hilfe beim Setzen der Beiträge des vorliegenden Bandes.
 - 2 Als Religionskunde bezeichnet man Lernen und Lehren über Religion, das nicht-konfessionell organisiert ist und Religion aus einer säkularen, kulturwissenschaftlichen Perspektive betrachtet (vgl. Alberts 2023). Sie ist abzugrenzen von religiös-normierten Lernzusammenhängen wie den in Deutschland etablierten konfessionellen Religionsunterricht. Siehe auch Schröder/Faulstich in diesem Band.

besitzt, erschien uns als religionswissenschaftliche Ausrichter:innen der Tagung der Austausch mit Vertreter:innen epistemologisch und methodologisch verwandter kultur- und sozialwissenschaftlicher Fächer bzw. ihrer Didaktiken sinnvoll und vielversprechend. Auf diese Weise erhielt die Tagung ein interdisziplinäres Format mit religionskundlichem Schwerpunkt, das sich auch in diesem Sammelband widerspiegelt.

Im ersten Teil dieser Einleitung werden zunächst die besonderen fächerübergreifenden Bedingungen des Konzeptlernens in den Kultur- und Sozialwissenschaften diskutiert, um den verbindenden Problemhorizont des Sammelbandthemas zu umreißen. Im zweiten Teil werden die einzelnen Beiträge zusammengefasst und fachliche Spezifika sowie inter- bzw. transdisziplinäre Potenziale für das Konzeptlernen in den Didaktiken für Schulfächer mit kultur- und sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen herausgestellt.

Um die besonderen Bedingungen für das Konzeptlernen in Fächern mit kultur- und sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen besser verständlich zu machen, möchten wir zunächst kurz die Geschichte sowie zentrale Fragestellungen, Problemlagen und Ziele der Conceptual-Change-Forschung insgesamt umreißen. Conceptual-Change-Modelle und -Ansätze entstanden im Zuge des zunehmenden Einflusses konstruktivistischer Lehr-Lerntheorien auf internationale bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Diskurse seit den 1970er Jahren (vgl. Krüger 2007: 82; eine Übersicht zum Konstruktivismus im Bildungsdiskurs bietet Siebert 2003). Dabei rückten die Lernenden als aktive Gestalter:innen ihres Lernprozesses ins Zentrum des Interesses. Es wurde betont, dass sie vorunterrichtliche Vorstellungen (Konzepte, Überzeugungen, Werte) in die Lehr-Lernsituation einbringen, die durch ihre bisherige Lerngeschichte und durch die in diesem Zusammenhang entwickelten Erfahrungen, Interessen und Motivationen geprägt sind, und dass diese Vorstellungen eine der wichtigsten Variablen für das Verständnis und den Erfolg eines Lernprozesses darstellen. Ein Wissenserwerb kann demnach nur dann stattfinden, wenn es Lernenden gelingt, neue Informationen kognitiv an bestehende konzeptuelle Netzwerke bzw. Schemata anzuschließen. »Verstehen« wurde somit nicht länger als Akkumulation neuer Informationen verstanden, sondern als

Funktion von Wissenskonstruktion und -transformation. Entsprechend unterschiedlich sind häufig auch die Lernergebnisse innerhalb einer Lerngruppe am Ende einer Instruktionsphase (vgl. Wade 1994: 75).

Im Zuge dieses konstruktivistischen Paradigmenwechsels wurde Forschung zu Schüler:innen- und Lehrer:innen-Vorstellungen zu einem der wichtigsten Bereiche der Didaktiken von MINT-Fächern (vgl. Duit/Treagust 2003: 671). Lag der Fokus dabei zunächst auf der Diagnose und dem Verstehen dieser Vorstellungen, wurde zunehmend die Frage nach deren Veränderung durch geeignete Lernangebote aufgeworfen (vgl. Gropengießer/Marohn 2018: 56). Eines der frühen und bis heute häufig rezipierten Modelle für Conceptual Change stammt von Posner et al. (1982). Im Zentrum des Interesses stehen darin die Bedingungen, unter denen ein Wechsel von Alltagsvorstellungen zu fachwissenschaftlichen Vorstellungen vollzogen werden kann: Posner et al. stellen v.a. die Wichtigkeit der Herstellung einer Unzufriedenheit von Lernenden mit ihrem bisherigen Konzept heraus, z.B. durch die unterrichtliche Erzeugung kognitiver Konflikte. Darüber hinaus sei in der Lernsituation die Verständlichkeit, Plausibilität und Fruchtbarkeit des neuen, wissenschaftsbasierten Konzeptes nachzuweisen. Unter Rückgriff auf Arbeiten von Piaget (1992) und Kuhn (1976) erscheint ein Vorstellungswechsel bei Posner et al. als plötzlich, radikal und vollständig. Die als »Fehlvorstellungen« theoretisierten Alltagskonzepte werden demnach durch »korrekte«, wissenschaftliche Vorstellungen ersetzt.

Über die Jahre wurde dieser klassische Ansatz kritisiert und überarbeitet. So wird heute u.a. basierend auf Forschungsergebnissen der empirischen Lehr-Lernforschung seine Ersetzungslogik hinterfragt. Konzeptwandel ist demnach eher als ein langsamer, gradueller Prozess zu verstehen, in dem bestehende Vorstellungen nicht einfach »gelöscht« werden, sondern je nach Handlungssituation weiterhin abrufbar bleiben oder in hybride Vorstellungen Eingang finden (vgl. Duit/Treagust 2003: 672–673; Krüger 2007: 81). Unter Rückgriff auf Theorien des Pragmatismus wird in diesem Zusammenhang auch die Auffassung von Alltagsvorstellungen als inakurate »Fehlvorstellungen« kritisiert. Ihre häufige Robustheit wird stattdessen darauf zurückgeführt, dass sie sich in Handlungssituationen als nützlich erweisen und somit bewähren.

Wer wissenschaftliche Konzepte vermitteln wolle, müsse demnach deren bessere Nützlichkeit in Handlungs- bzw. Problemlösungskontexten nachweisen. Gelingt dies nicht, könne es zu ihrer Zurückweisung kommen und ein Konzeptwandel werde höchst unwahrscheinlich (vgl. Vosniadou 2013b: 12; Ohlsson 2013: 78–80). Darüber hinaus werden die frühen Conceptual-Change-Modelle auch für ihren Kognitivismus kritisiert, der affektive und motivationale Faktoren ebenso vernachlässigt wie den Einfluss sozialer und situationaler Elemente der Lernumgebung auf den Lernprozess (vgl. z. B. Duit/Treagust 2003: 679; Krüger 2007: 86).

Heute existiert eine breite Forschungstradition zu Conceptual Change, die sich aus eher deskriptiven kognitionswissenschaftlichen Beiträgen zu den hirnelementarischen und kognitiven Bedingungen des Konzeptlernens einerseits (vgl. z. B. Ohlsson 2013) und v. a. MINT-didaktischen Studien über Alltagsvorstellungen von Schüler:innen und Lehrer:innen sowie Lernwege zur Anbahnung von Konzeptwandel in konkreten Domänen andererseits speist. Aktuelle Debatten konzentrieren sich dabei v. a. auf die Frage nach der *Struktur* von Alltagsvorstellungen. Vosniadou (2013b) geht beispielsweise davon aus, dass Vorwissen in alltagstheoretische Strukturen eingebettet ist, während diSessa (2002) es für fragmentarisch, bruchstückartig und inkohärent hält. Chi (2008) sieht Fehlvorstellungen dagegen in einer falschen Zuordnung von Konzepten zu jeweils übergeordneten ontologischen Hauptkategorien begründet (»Dinge«, »Prozesse« und »mentale Zustände«). Eine Entscheidung für eine der drei Theorietraditionen geht dann auch mit erheblichen Konsequenzen für die Beantwortung der Frage einher, wie ein intentionaler Konzeptwandel herbeizuführen ist bzw. worin genau dieser eigentlich besteht – geht es um theoretische Akkomodation (Vosniadou), eine Vernetzung kognitiver Fragmente (diSessa) oder die Zuordnung von Konzepten zu den wissenschaftlich korrekten ontologischen Kategorien (Chi)?

In Didaktiken von Fächern aus dem kultur- und sozialwissenschaftlichen Bereich fanden Conceptual-Change-Ansätze nicht nur zeitlich erst um einiges versetzt Einzug, sondern auch in deutlich geringerem Ausmaß als in den MINT-Fächern. In der zweiten Auflage des »Internat-

tional Handbook of Research on Conceptual Change« (Vosniadou 2013a) lassen sich gerade einmal drei von 31 Kapiteln diesen Fachbereichen zuordnen. Wie ist das zu erklären? Wir möchten die Ausgangsthese vertreten, dass wir es nicht lediglich mit einem Versäumnis der betreffenden Fachbereiche und ihrer Didaktiken zu tun haben, sondern dass die Voraussetzungen für Conceptual Change in Fächern mit kultur- und sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen ungleich komplexer sind als in MINT-Domänen.

Beiträge über Konzeptwandel in den MINT-Fächern beschäftigen sich i.d.R. nur sehr kurz mit der fachlichen Klärung der Konzepte, die jeweils unterrichtlich vermittelt werden sollen. Es kann ohne größere Erläuterungen stillschweigend davon ausgegangen werden, dass Fachdidaktiker:innen sich über das fachwissenschaftliche Verständnis von Konzepten wie »Sphärische Erde« (vgl. Vosniadou/Brewer 1992) oder »Gravitation« (vgl. Frappart/Frède 2016) einig sind. In den Didaktiken von Schulfächern mit sozial- und kulturwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen gibt es aufgrund unterschiedlicher Theorietraditionen keine vergleichbare Eindeutigkeit des Bedeutungsumfangs zentraler fachlicher Konzepte (vgl. z.B. für Geschichte Limón 2002: 266–270). Mehr noch: In diesen Disziplinen bleibt häufig umstritten, was eigentlich die didaktisch relevanten fachlichen Konzepte *sind*, die im Schulunterricht vermittelt werden sollten. Die Frage nach dem Zielbereich von Konzeptwandel ist also weit klärungsbedürftiger als in den MINT-Fächern.

Das lässt sich wesentlich darauf zurückführen, dass es sich bei sozialen und kulturellen Phänomenen um *Produkte* menschlicher Entscheidungen und Wertvorstellungen handelt, was sie kategorisch von den meisten natürlichen Phänomenen unterscheidet. Davies und Lundholm (2013: 295) zufolge spielen bei kultur- und sozialwissenschaftlichen Konzepten deshalb auch zeitgeistbedingte normative Fragen eine deutlich größere Rolle als in den MINT-Fächern, etwa danach, welche Konzepte besonders relevant sind oder wie diese jeweils verstanden werden *sollten*. Neben einer kognitiven Veränderung kann Conceptual Change in diesen Fächern deshalb auch mit einem Wandel von Auffassungen, Meinungen und Werten der Schüler:innen verbunden sein

(vgl. Limón 2002: 285) – wobei dieser Tatsache angesichts der wachsenden demokratiefeindlichen Tendenzen in politischen und medialen Diskursen eine zunehmend große Bedeutung zukommt.

Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte zeichnen sich außerdem dadurch aus, dass sie sich mit der Zeit verändern und in ihrer Bedeutung variieren, wenn sie auf unterschiedliche kulturhistorische und soziale Kontexte angewendet werden. »Demokratie« meint mit Bezug auf die griechische Antike beispielsweise etwas anderes als im Zusammenhang mit der Staatsform der Bundesrepublik Deutschland im 21. Jahrhundert. Demgegenüber werden z.B. physikalische Konzepte, die an Schulen unterrichtet werden, wie »Elastizität« oder »Gravitation«, universal definiert. Sie haben also i.d.R. kontextunabhängig stets die gleiche Bedeutung. Dies führt auch dazu, dass sie sich einzeln und in Beziehung zueinander weit besser *explizit* unterrichten lassen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte lassen sich demgegenüber schlecht isoliert präsentieren, da ihre Bedeutung – wie beschrieben – je nach Kontext variieren kann (vgl. Limón 2002: 261). Kontextabhängigkeit, Komplexität und Abstraktheit kultur- und sozialwissenschaftlicher Konzepte machen es zusammengenommen auch zu einer großen Herausforderung, sie unterrichtlich in lebensweltlich relevante, handlungsorientierte Kontexte einzubetten, was aber gerade bei jüngeren Lerner:innen, z.B. im Grundschulalter, eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg darstellt (vgl. Wade 1994: 79; Ohlsson 2013: 78–80).

Relativierend ist zu betonen, dass die o.g. Unterschiede zwischen den Bedingungen des Konzeptlernens in den MINT-Fächern auf der einen und sozial- und kulturwissenschaftlichen Konzeptlernens auf der anderen Seite gradueller und nicht prinzipieller Natur sind. Auch in den MINT-Fächern sind viele Konzepte abstrakt und komplex, ist die Relevanz mancher Konzepte umstritten und ihr Bedeutungsumfang in Einzelfällen kontextabhängig. Kognitionswissenschaftlich betrachtet geschieht die Verarbeitung neuer Informationen zudem ganz unabhängig vom Fachbereich vor dem Hintergrund einer spezifisch menschlichen kognitiven Architektur (siehe den Betrag von Thurn in diesem Band). All das macht die beschriebenen Bedingungen des sozial- und

kulturwissenschaftlichen Konzeptlernens für die Fachdidaktiken aber nicht weniger herausfordernd.

Wie gehen die verschiedenen Disziplinen der Fächergruppe damit um? Welche fachlichen Spezifika lassen sich erkennen, wo bestehen aber auch fächerübergreifende, inter- oder sogar transdisziplinäre Lösungspotenziale mit Bezug auf die genannten Problemlagen? Der vorliegende Band soll einen Beitrag zur Diskussion dieser Fragen leisten.

Die Aufsätze des Bandes versammeln Modelle und Beispiele für Konzeptlernen aus der Kognitionswissenschaft sowie der Geschichts-, Politik-, Geographie- und Religionskundedidaktik. Zunächst gibt *Christian Thurn* einen Überblick zu Erkenntnissen, Kontroversen und Desideraten zum Konzeptlernen aus Perspektive der Kognitionswissenschaft. Darin erläutert er auch zentrale Begrifflichkeiten des Feldes (z.B. *Konzeptwechsel*, *Konzeptprävalenz* und *Präkonzept*) und ihre Verwendungsweisen. Schließlich diskutiert er, inwiefern sich Konzeptlernen zu kultur- und sozialwissenschaftlichen Gegenständen aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive als tatsächlich besonders herausfordernd herausstellt.

Im zweiten Teil des Bandes sind drei Beiträge versammelt, die Einblicke in das Konzeptlernen aus Sicht der Fachdidaktiken für Geschichte, Politik und Geographie bieten. Sie fassen die fachspezifischen Forschungsgeschichten und Debatten zusammen, bevor sie je ein eigenes themenspezifisches Anwendungsbeispiel aus Forschung und/oder Lehrmittelentwicklung präsentieren. *Christian Mathis* diskutiert Bedeutung und Entwicklungen der Conceptual-Change-Forschung in der Geschichtsdidaktik. Aus Besonderheiten historischen Wissens und Denkens erwachsende Herausforderungen werden aufgezeigt. Dabei greift Mathis auch auf Modelle zur Beziehung von themenbezogenen Konzepten und fachlichen Metakzepten zurück. Deren Anwendung wird schließlich am Beispiel einer Studie zu Schüler:innenvorstellungen zur Romanisierung der heutigen Schweiz und daraus abgeleiteter museumsdidaktischer Lernmaterialien vorgeführt. Konzeptlernen in der Politikdidaktik diskutiert anschließend *Andreas Klee* mit Fokus auf die Primarstufe. Auf Grundlage einer Studie mit Grundschüler:innen zur Didaktischen Rekonstruktion »sozialer Ungleichheit« werden Möglich-

keiten und Grenzen des Erlernens sozialwissenschaftlichen Denkens allgemein und speziell in dieser Altersklasse ausgelotet. Die dritte fachdidaktische Perspektive bringt *Franziska Fröh*, Geographiedidaktikerin und Gymnasiallehrerin, ein. Sie erläutert den besonderen Status des Konzeptlernens in der Geographie als Fach mit sowohl naturwissenschaftlichen als auch sozial- und kulturwissenschaftlichen Anteilen. Anhand ihrer Forschung zur Didaktischen Rekonstruktion des Konzepts »Entwicklungsland« führt sie vor, dass Conceptual Change auch in den humangeographischen Fachanteilen stärker aufgegriffen werden sollte. Als Anregung für die unterrichtliche Umsetzung präsentiert sie ein auf Konzeptwechsel zugeschnittenes Schulbuchkapitel.

Die verbleibenden beiden Beiträge widmen sich schließlich der Relevanz und Anwendbarkeit des Conceptual-Change-Ansatzes für die religionskundliche Fachdidaktik:

Stefan Schröder und *Sophie Faulstich* stellen ihre im Projekt »*Religion Literacy*« entwickelte Programmatik religionskundlichen Konzeptlernens vor. Wie fachliche Konzepte und Schüler:innenvorstellungen aufeinander bezogen werden können, präsentieren sie am Beispiel ihrer Befunde zur »Kontextualisierung« von Religion in beiden Bereichen. Daraus leiten sie erste Anknüpfungspunkte für die didaktische Gestaltung ab. Dabei diskutieren sie auch die Frage, anhand welcher Lerngegenstände religionskundliches Konzeptlernen erfolgen sollte und wie diese mit übergeordneten fachlichen Metakzepten verbunden werden könnten. *Linda Merkel* und *Jenny Vorpahl* demonstrieren ausgehend von ihren Erfahrungen in der Ausbildung angehender Lehrkräfte die Möglichkeiten des religionskundlichen Konzeptlernens in Hochschuldidaktik und erster Ausbildungsphase. Dabei gehen sie auch auf Herausforderungen und Chancen im Kontext interdisziplinärer Fachzusammenhänge, hier am Beispiel des brandenburgischen Fachs »Lebensführung – Ethik – Religionskunde« (LER), ein. Sie präsentieren ein von ihnen erprobtes Lehrforschungsseminar zu »Religion und Vorurteil«, das auf Konzeptreflexion und -lernen der Lehramtsstudierenden ausgerichtet ist. Daraus erhobene Studierendenvorstellungen zu »Religion« werden analysiert und Empfehlungen für die zukünftige Ausbildungsgestaltung abgeleitet.

In der Zusammenschau der versammelten Beiträge fällt zunächst die Bandbreite der exemplarisch untersuchten kultur- und sozialwissenschaftlichen Lerngegenstände sowie der einbezogenen Lernendengruppen (Grundschüler:innen, Sekundarschüler:innen, Lehramtsstudierende) und Lernkontexte (Schule, Hochschule, außerschulischer Lernort Museum) auf. Dies verweist unseres Erachtens auf Potenzial und Relevanz einer fach- und kontextübergreifenden Diskussion und Erforschung kultur- und sozialwissenschaftlichen Konzeptlernens. Viele der auf den ersten Blick fachspezifischen Fragen erweisen sich auf den zweiten Blick auch für andere Fachzusammenhänge als relevant, z.B. zur besonderen Herausforderung im Umgang mit zeitlich oder räumlich weit entfernten Lerngegenständen, der Bedeutung von Werturteilen im Konzeptlernen oder dem Verhältnis von Inhalten und fachlichen Kompetenzen im Konzeptlernen. Auch die Frage nach Chancen und Schwierigkeiten des Konzeptlernens in interdisziplinären Fachzusammenhängen ist für viele sozial- und kulturwissenschaftliche Schulfächer von Bedeutung. Dieser Eindruck wird noch verstärkt durch die kognitionswissenschaftliche Anfrage, inwiefern domänenspezifisch getrenntes Konzeptlernen überhaupt möglich und zielführend ist (siehe den Beitrag von Thurn).

Anregend für eine weitere fachübergreifende Diskussion ist daher, dass die Beiträge ähnliche Vorschläge für den Umgang mit den oben beschriebenen, besonderen Bedingungen und Herausforderungen sozial- und kulturwissenschaftlichen Konzeptlernens erkennen lassen. Zunächst zeigen die exemplarischen Studien und entwickelten Lehrmittel, dass das in fast allen Beiträgen angewandte Modell der Didaktischen Rekonstruktion auch für kultur- und sozialwissenschaftliche Lerngegenstände und Lehrkontexte gut geeignet ist. Besonders hervorgehoben sei an dieser Stelle zudem die zentrale Reflexion der Frage, was eigentlich unter einem »Konzept« genau zu verstehen ist bzw. auf welcher Ebene ein Konzeptwandel bei Schüler:innen angestrebt wird. Der Vorschlag, die Aufmerksamkeit weg von substanziellen Konzepten und hin zu konzeptuellen Netzwerken oder gar fachlichen Paradigmen, d.h. epistemologischen Rahmentheorien und Problemlösungsstrategien oder auch Metakzepten zu lenken, findet sich in

mehreren der Beiträge dieses Sammelbandes (siehe insbesondere Mathis sowie Schröder/Faulstich) – wie auch in der spärlichen Literatur über Conceptual Change in den Kultur- und Sozialwissenschaften (vgl. Davies/Lundholm 2013: 293–295; Limón 2002: 263–265). Die gemeinsame Suche nach geeigneten Konzepten auf dieser Ebene als Zielbereich kultur- und sozialwissenschaftlichen Konzeptlernens stellt unseres Erachtens einen hochinteressanten Ausgangspunkt für weitere inter- und transdisziplinäre Zusammenarbeit in den beteiligten Domänen dar. Eine offene Frage bleibt dabei jedoch, ob diese epistemologischen Rahmentheorien z.B. in Form von Metakzepten auch explizit zum Thema des Unterrichts gemacht und als solche vermittelt werden sollten, wie Limón (2002: 277) und Mathis in diesem Band vorschlagen, weil dadurch den Schüler:innen transparent gemacht werde, was im Schulunterricht eigentlich das Vermittlungsziel sein soll. Davies und Lundholm (2013: 297) dagegen betonen, dass eine konkrete Kontextualisierung solcher Konzepte in lebensweltnahen Beispielen deutlich besser geeignet ist, um Schüler:innen in fachliche Denkweisen und Problemlösungsstrategien einzuführen. In diese Richtung argumentieren in diesem Band auch Schröder und Faulstich.

Die in diesem Sammelband aufgeworfenen Fragen und präsentierten Beispielstudien zeigen große Potenziale für eine weitere Erforschung kultur- und sozialwissenschaftlichen Konzeptlernens sowie die schul- und hochschuldidaktische Implementierung von Conceptual-Change-Ansätzen. Wir hoffen, dass dieses Buch einen Beitrag dazu leistet, neben fachspezifischen Debatten auch eine weitere Diskussion der verbindenden Fragen und Herausforderungen über Domänengrenzen hinweg anzuregen.

Stefan Schröder und Sophie Faulstich
Bayreuth, den 07. Mai 2024

Literatur

- Alberts, Wanda (2023): »Religionskunde«, in: Wanda Alberts/Horst Junginger/Katharina Neef/Christiana Wöstemeyer (Hg.): Handbuch Religionskunde in Deutschland, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 3–20.
- Alberts, Wanda/Junginger, Horst/Neef, Katharina/Wöstemeyer, Christina (Hg.) (2023): Handbuch Religionskunde in Deutschland, Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110694536>
- Chi, Michelene T.H. (2008): »Three Types of Conceptual Change: Belief Revision, Mental Model Transformation, and Categorical Shift«, in: Stella Vosniadou (Hg.), International Handbook of Research on Conceptual Change, New York/London: Routledge, S. 61–82.
- diSessa, Andrea A. (2002): »Why »Conceptual Ecology« Is a Good Idea«, in: Margarita Limón/Lucia Mason (Hg.), Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, S. 28–60. https://doi.org/10.1007/0-306-47637-1_2
- Duit, Reinders/Treagust, David F. (2003): »Conceptual Change: A Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning«, in: International Journal of Science Education 25 (6), S. 671–688. <https://doi.org/10.1080/09500690305016>
- Frappart, Sören/Frède, Valérie (2016): »Conceptual Change About Outer Space: How Does Informal Training Combined With Formal Teaching Affect Seventh Graders' Understanding of Gravitation?«, in: European Journal of Psychology and Education 31, S. 515–535. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0275-4>
- Gropengießer, Harald/Marohn, Annette (2018): »Schülervorstellungen und Conceptual Change«, in: Dirk Krüger/Ilka Parchmann/Horst Schecker (Hg.), Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung, Berlin/Heidelberg: Springer VS, S. 49–67. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_4
- Krüger, Dirk (2007): »Die Conceptual Change-Theorie«, in: Dirk Krüger/Helmut Vogt (Hg.), Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden.

- Berlin: Springer VS. S. 81–92. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_8
- Kuhn, Thomas S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolution*, Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Limón, Margarita (2002): »Conceptual Change in History«, in: Margarita Limón/Lucia Mason (Hg.), *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer, S. 259–289. https://doi.org/10.1007/0-306-47637-1_14
- Lundholm, Cecilia/Davies, Peter (2013): »Conceptual Change in the Social Sciences«, in: Stella Vosniadou (Hg.): *International Handbook of Research on Conceptual Change*, 2. Auflage, New York/London: Routledge, S. 288–304.
- Ohlsson, Stellan (2013): »Beyond Evidence-Based Belief Formation: How Normative Ideas Have Constrained Conceptual Change Research«, in: *Frontline Learning Research* 2, S. 70–85.
- Piaget, Jean (1992): *Das Weltbild des Kindes*, München: Klett-Cotta, dtv.
- Posner, George J./Strike, Kenneth A./Hewson, Peter W./Gertzog, William A. (1982): »Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change«, in: *Science Education* 66, S. 211–227. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>
- Siebert, Horst (2003): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, München: Luchterhand.
- Vosniadou, Stella (Hg.) (2013a): *International Handbook of Research on Conceptual Change*, 2. Auflage, New York/London: Routledge.
- Vosniadou, Stella (2013b): »Conceptual Change in Learning and Instruction. The Framework Theory Approach«, in: Stella Vosniadou (Hg.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*, 2. Auflage, New York/London: Routledge, S. 11–30.
- Vosniadou, Stella/Brewer, William F. (1992): »Mental Models of the Earth. A Study of Conceptual Change in Childhood«, in: *Cognitive Psychology* 24, S. 535–585. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018-W](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W)
- Wade, Rahima C. (1994): »Conceptual Change in Elementary Social Studies: A Case Study of Fourth Graders Understanding of Human

Rights«, in: *Theory and Research in Social Education* 22 (1), S. 74–95.
<https://doi.org/10.1080/00933104.1994.10505716>

Konzeptwechsel, Konzeptwandel oder Konzeptprävalenz?

Aktuelle Perspektiven auf das Lernen von Konzepten

Christian M. Thurn

Ziel dieses Kapitels ist es, einen allgemeinen fächerübergreifenden, kognitionswissenschaftlichen Überblick zu Konzeptwechsel zu geben. Konzeptwechsel besagt, dass Lernende subjektive Konzepte haben, die im Lernprozess ergänzt oder verändert werden müssen, und erklärt, wie dies am besten bewerkstelligt werden kann. Zu Beginn des Kapitels definiere ich einige Begriffe. Danach gehe ich auf die kognitionswissenschaftlichen Grundlagen konzeptuellen Lernens ein. Im dritten Abschnitt erläutere ich die generelle Idee von Konzeptwechseltheorien. Abschließend gehe ich darauf ein, wie Konzeptwechseltheorien in den sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächern nutzbringend angewandt werden können.¹

1. Definitionen

Da Forschende die Verwendung von unpräziser Terminologie auch in der Konzeptwechselforschung kritisieren (vgl. Lin et al. 2016; Sherin 2021), folgen zunächst Definitionen grundlegender Begriffe. Wie Ger-ring (1999) vorschlägt, versuche ich transparent die Vor- und Nachteile

¹ Ich danke Fridolin Roelcke für spannenden Austausch und Ideen zum Thema. Ich danke Gertraud Benke, Markus Bohlmann, Zoran Kovacevic und Lennart Schalk für hilfreiche Kommentare zu diesem Kapitel.

der Definitionen sowie Alternativbedeutungen zu benennen. Da viel Literatur zum Thema in Englisch verfasst wird, gebe ich auch die gängige englische Übersetzung der Begriffe an².

»Wissen«³ (*knowledge*)

Häufig wird »Wissen« als wahre, begründete Überzeugungen (*justified true belief*) definiert (vgl. Taber 2018). Diese Definition ist jedoch vor allem aufgrund des Wahrheitsbegriffs problematisch (vgl. Ohlsson 2009)⁴. »Wissen« als faktisch wahr zu definieren, widerspricht konstruktivistischen Perspektiven (vgl. ebd.). Außerdem kann man »Wissen« erwerben, selbst wenn man nicht an ein Konzept glaubt oder seine Überzeugung dazu begründet. So können auch »Menschen, die nicht an die Existenz Gottes glauben, [...] eine Vorstellung von Gott haben« (Saariluoma 2002: 230).

Darum wird »Wissen« in diesem Kapitel folgendermaßen definiert: »Wissen« ist Information oder »jeder inhaltliche Ausdruck, der für kognitive Prozesse genutzt werden kann« (Machery 2009: 4). »Wissen« ist somit interpersonell konstruiert und nicht automatisch objektiv wahr. Diese Definition benötigt die Kriterien Begründung und Wahrheit nicht. Darum ist die Definition vereinbar mit der Annahme, dass alles menschliche »Wissen« fehlbar ist und verfeinert sowie auch ersetzt werden kann.

»Repräsentationen« (*representations*)

»Repräsentationen« sind mentale Abbilder oder Vorstellungen, an die wir gewisse Eigenschaften anknüpfen können. »Repräsentationen« sind

-
- 2 Ich habe einige Definitionen aus der Fachliteratur aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt.
 - 3 Um Begriffe von Konzepten zu unterscheiden, gibt es verschiedene Vorschläge. In diesem Sammelband verwenden wir (französische) Anführungszeichen.
 - 4 Vgl. dazu auch das *Gettier Problem*, bei dem gezeigt wird, dass die Definition aufgrund erkenntnistheoretischer Annahmen nicht immer zutreffen kann (Gettier 1963).

stabile Elemente. »Repräsentationen« sind in diesem Falle aber nicht als visuelle Abbildungen zu verstehen (vgl. Carey 2000).

»Konzepte« (*concepts*)

»Konzepte« sind mentale Hilfsmittel (*mental devices*) zur *Kategorisierung* und *Schlussfolgerung* (vgl. Bohlmann 2022; van Boxtel/van Drie 2018) und damit ein System, das zu mentalen Modellen, Abstraktionen, Vorwissen und objektähnlichen Repräsentationen führen *kann* bzw. diese erstellen *kann*. Ein »Konzept« ist somit aber *keine* objekt-ähnliche mentale Repräsentation (vgl. Bohlmann 2022). Stattdessen sind »Konzepte« psychologische Entitäten, die durch sorgfältige Forschungsarbeit und Beschreibung herausgearbeitet werden müssen. Die hier verwendete Definition weicht damit bewusst von anderen gängigen Definitionen ab, die »Konzepte« als direkte mentale Repräsentation verstehen (vgl. Margolis 1994: 75; Thagard 1990).

»Konzepte« haben Funktionen wie Klassifikation oder Komplexitätsreduktion (vgl. Bohlmann 2022), können im Langzeitgedächtnis gespeichert werden und von höheren kognitiven Prozessen genutzt werden (vgl. Machery 2009). »Konzepte« sind je nach Fach unterschiedlich definiert. Oft brauchen wir eine sprachliche Beschreibung, um Konzepte auszudrücken, und nutzen Begriffe, um sie zu beschreiben und zu definieren.

Ein allgemeines Problem besteht darin, dass wir nur eingeschränkte sprachliche Begriffe für die Vorgänge in der Welt haben, sodass Begriffe je nach Fach eine unterschiedliche Bedeutung haben können (vgl. Bohlmann 2022). Aber auch innerhalb eines Faches ist die Konsensfindung für die Bedeutung von Begriffen oft schwierig. Begriffe sind also kontextabhängig. Obwohl »Konzepte« nicht gleichzusetzen sind mit Begriffen, so werden sie doch durch diese versprachlicht. »Konzepte« sind darum »fluid by nature« (Saariluoma 2002: 244), oft hierarchisch organisiert (vgl. van Boxtel/van Drie 2018; Goertz 2020) und ebenfalls kontextabhängig.

Häufig wird ein »Konzept« auch als Konstrukt oder Konzeption bezeichnet. Der Begriff Konstrukt impliziert, dass etwas entwickelt wurde,

und nicht notwendigerweise unabhängig in der Welt oder den Erfahrungen der Menschen existiert (vgl. Goertz 2020). Beispielsweise ist das soziale Geschlecht ein Konstrukt. Hingegen sind »Konzepte« eine Überkategorie von Erschaffenem und bereits Bestehendem (also wären sowohl soziales als auch biologisches Geschlecht Konzepte). Der Begriff Konzeption umfasst mindestens zwei Bedeutungen: erstens den Prozess, in dem Konzepte geformt werden, und zweitens eine eher generelle Idee von etwas (Vorstellung). Hingegen bezeichnet »Konzept« die geformte Vorstellung, die konkreter ist als eine Konzeption.

»Präkonzepte« (*preconcepts*)

»Präkonzepte« sind »Konzepte«, die nicht mit wissenschaftlich anerkanntem Wissen übereinstimmen (vgl. Vosniadou/Brewer 1987). Lernende formulieren »Präkonzepte« oft als Ergebnis ihrer alltäglichen Lebenserfahrung. Diese »Präkonzepte« können im Alltag nützlich sein, aber können als Erklärung Probleme ergeben, wenn sie außerhalb der Kontexte angewandt werden, in denen sie funktional sind (in Anlehnung an Stark 2002). In der Konzeptwechselforschung geht man davon aus, dass alle Menschen Präkonzepte haben. Weitere Begriffe, die in diesem Zusammenhang auftauchen, sind: subjektive Theorien, Alltagstheorien, alternative Theorien, Fehlkonzepte⁵, Fehlvorstellungen, Schüler:innen-vorstellungen, naive Konzepte und intuitive Konzepte. Der gemeinsame Kern dieser Begriffe ist, dass sie nicht-normative Konzepte bezeichnen.

»Konzeptlernen« (*conceptual learning*)

Beim »Konzeptlernen« geht es um die Bildung neuer, fachlich orientierter Vorstellungen, um die Strukturierung und Bewertung verfügbarer Vorstellungen und um ein Verständnis der angemessenen Anwendung. Im schulischen Kontext sollen Lernende gesellschaftlich oder wissenschaftlich akzeptierte »Konzepte« erwerben. Diese »Konzepte« haben

5 Neuere Ansätze bezeichnen häufig nur noch die falschen Konzepte *nach* der Instruktion als Fehlkonzepte oder Fehlvorstellungen (vgl. z.B. Vosniadou 2023).

typischerweise einen globaleren Erklärungswert als Alltagstheorien und sind teilweise empirisch nützlich. Ein auch in den Sozialwissenschaften verbreitetes didaktisches Modell für Konzeptlernen – das zeigen die Beiträge in diesem Band – ist die sogenannte Didaktische Rekonstruktion (vgl. Kattmann et al. 1997; siehe auch die Beiträge von Mathis sowie Schröder/Faulstich in diesem Band). Didaktische Rekonstruktion ist allerdings keine Theorie, sondern vielmehr ein (Transfer-)Modell für den Unterricht. Hingegen sind Konzeptwechseltheorien Theorien, die sich auf die Ebene der Schüler:innen beziehen.

»Konzeptwechsel« (*conceptual change*)

»Konzeptwechsel« ist der Prozess, bei dem Vorwissen durch neue Informationen modifiziert wird. Ganz basal betrifft er die Veränderung von Wissensstrukturen (vgl. Stark 2002).

Je nach Theorie umfasst diese Veränderung die Erweiterung, Elaboration oder eine Strukturänderung des Wissens. Konzeptwechseltheorien beziehen sich auf deklaratives Wissen und kaum auf Prozeduren. Gute Übersichtsartikel über die Konzeptwechseltheorie finden sich bei Tyson et al. (1996), Sinatra (2005), Fridrich (2010) und Potvin et al. (2020). Die Vielfalt der Theorien spiegelt sich auch in der Vielfalt an Begriffen wider, die für dieses Phänomen verwendet werden. Im Deutschen: Konzeptwandel, Konzeptwechsel, Begriffswandel, Konzeptveränderung/konzeptuelle Entwicklung, Konzeptrekonstruktion, non-monotone Veränderungsprozesse, Vorstellungsänderung und Konzeptprävalenz. Und im Englischen: *Conceptual Change*, *Conceptual Growth*, *Conceptual Addition*, *Conceptual Reconstruction & Conceptual Enrichment*, *Conceptual Adaptivity* und *Conceptual Prevalence*. Die Begriffe werden oft synonym verwendet. Um die Kohärenz zu wahren, verwende ich im Folgenden den Begriff Konzeptwechsel.

2. Kognitionswissenschaftliche Grundlagen

Das Gehirn ist der Ausgangspunkt allen Erlebens, Verhaltens und Lernens. Ein Verständnis der kognitiven Prozesse darin ist hilfreich, um Phänomene wie Konzeptwechsel besser zu verstehen. Darum stelle ich im Folgenden einen Bezug von Konzeptwechsel zu kognitionswissenschaftlichen Grundlagen her.

2.1 Gedächtnismodell

Modelle des Lernens gehen von verschiedenen Speicherfunktionen⁶ des Gedächtnisses aus (vgl. Atkinson/Shiffrin 1968; Baddeley/Hitch 1974): Die erste Speicherfunktion, das sensorische Register, speichert Reize (auditive, visuelle, olfaktorische oder taktile) für kurze Zeit und filtert sie, vor allem da wir nur einen Bruchteil unserer Umwelt bewusst wahrnehmen können. Dieser Input gelangt dann ins Arbeitsgedächtnis, dessen Speicherkapazität mengenmäßig und zeitlich begrenzt ist (daher auch Kurzzeitgedächtnis genannt). Das Arbeitsgedächtnis ist der zentrale Ort der Informationsverarbeitung und kann auch Informationen aus der dritten Speicherfunktion, dem Langzeitgedächtnis, abrufen (aktivieren) und umgestalten (siehe Abb. 1). Diese Informationen – auch als Vorwissen bezeichnet – beeinflussen die Informationsverarbeitung im Arbeitsgedächtnis (vgl. Taber 2018). Unser Gehirn ruft in einer bestimmten Situation dasjenige Vorwissen auf, das wir (vermutlich) benötigen, um auf die entsprechende Situation zu reagieren. Lernen wird darum erleichtert, wenn Lernende ihre bisherigen Erfahrungen und ihr Vorwissen abrufen und dann mit den neuen Lerninhalten verknüpfen können.

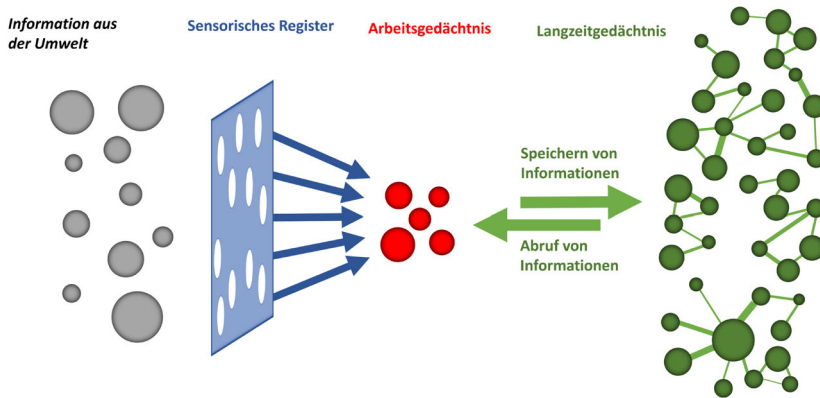
Inhalte im Arbeitsgedächtnis müssen ständig wiederholt werden, damit sie nicht verblassen. Informationen, die im Arbeitsgedächtnis als

6 Die Erläuterungen beziehen sich auf deklaratives Wissen, da Konzeptwechseltheorien sich auf solche konkreten Lerninhalte von fachlicher Relevanz beziehen. Vieles kann auch implizit gelernt werden, was allerdings nicht Gegenstand dieses Kapitels ist.

wichtig erachtet oder durch wiederholte Verarbeitung gefestigt wurden, können ins Langzeitgedächtnis überführt werden. Im Langzeitgedächtnis sind die Informationen dann mit einem großen Wissensnetz verknüpft und so auf lange Zeit abrufbar. Wie diese Verknüpfung auf neuronaler Ebene erfolgt, ist nicht umfassend geklärt, aber für unsere Zwecke genügt es zu sagen, dass Wissenselemente miteinander verknüpft werden und Gedächtnisspuren erzeugen. Um eine Analogie zu verwenden, können wir uns eine Winterlandschaft vorstellen, in der es regelmäßig schneit. Informationen sind verschiedene Orte in dieser Landschaft. Diese werden miteinander verknüpft, indem sich eine Person von einem Ort zum anderen bewegt. So entsteht zunächst ein Pfad im Schnee. Auf diesen fällt weiterhin Schnee, sodass eine einmalige Verknüpfung oft nicht ausreicht, um die Information langfristig zu verknüpfen. Wird die Verknüpfung jedoch mehrmals wiederholt, verbreitert sich die Gedächtnisspur. Es entsteht eine Straße, die die Inhalte miteinander verknüpft. Allerdings kann auch intensiv Erlernetes mit der Zeit nicht mehr abrufbar sein, wenn es nicht regelmäßig aufgefrischt wird. In besonders emotionalen Momenten (sogenannten Blitzlichterinnerungen – *flashbulb memories*) kann aber auch ein einzelnes Erlebnis zu einer sehr weitreichenden Verknüpfung, quasi einer Autobahn, führen.

Das Arbeitsgedächtnis und das Langzeitgedächtnis sind keine voneinander getrennten Module. Die Stärke des menschlichen Gehirns ist es, aus Erfahrungen Schlüsse zu ziehen, schnell auf Reize aus der Umwelt zu reagieren, sie zu interpretieren und zu abstrahieren (vgl. Taber 2018). Weniger gut sind Menschen im exakten Wiedergeben von Informationen und Verändern ihres Wissensnetzwerks. Ein möglicher Wandel dieses Netzwerks erfolgt nur allmählich und schrittweise.

Abb. 1: 3-Speicher-Modell der Speicherfunktionen des Gedächtnisses



(eigene Grafik in Anlehnung an Martinez (2008: 51))

2.2 Speicherung

Inhalte des Arbeitsgedächtnisses können im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Das geschieht jedoch nicht in Form einer Eins-zu-eins-Kopie der Inhalte. Vielmehr ist unser Gedächtnis durch vorhandenes Wissen und bestehende Denkweisen voreingenommen (vgl. Goldwater/Schalk 2016; Taber 2018). Es versucht, neue Erfahrungen mit Bekanntem in Einklang zu bringen. Diese Voreingenommenheit führt dazu, dass Erinnerungen an unsere Erlebnisse bei jedem Aufruf verändert werden. Die Voreingenommenheit führt ebenfalls dazu, dass neue Informationen anders verstanden werden als von der informierenden Person (z. B. Lehrer:in) beabsichtigt – eine Hauptquelle für Präkonzepte.

Die Verknüpfungen neuer Informationen mit bereits vorhandenen Inhalten erfolgt nach dem Prinzip der lokalen Kohärenz (vgl. Ohlsson 2009; Thagard 1989). Das Gehirn prüft nicht, ob die neue Information mit *allen* bisher gespeicherten Informationen konsistent ist, sondern nur, ob die Information zu dem bereits vorhandenen und aktuell aktivierten Vorwissen passt. Dies erklärt, warum Lernende manchmal wider-

sprüchliche Erklärungen abgeben und darin kein Problem sehen. Dennoch ist das Prinzip der lokalen Kohärenz sehr funktional, da es unserem Gedächtnis ermöglicht, Informationen effizient zu verarbeiten.

Wissenseinheiten werden kontextabhängig gruppiert. Diese Kontextabhängigkeit ist zentral für das Verständnis aktueller Konzeptwechseltheorien und für die Diagnose von Wissen bei Lernenden (siehe Abschnitte 3. und 4.2). Nur in seltenen Fällen gelingt der Transfer von Wissenseinheiten aus einem Kontext in einen anderen. Wenn dies gelingt, löst sich die Kontextabhängigkeit auf. Darüber hinaus ist es für das Verständnis von Konzeptwechseltheorien wichtig anzumerken, dass die Speicherung zeitlich langsam erfolgt. Dies geschieht auf synaptischer Ebene innerhalb von Minuten bis Stunden (synaptische Konsolidierung) und auf inhaltlicher Ebene über Wochen oder noch längere Zeiträume, wenn Inhalte reorganisiert und umverteilt werden (Systemkonsolidierung) (vgl. Peters 2012).

2.3 Können wir vergessen?

Da es bei Konzeptwechseltheorien auch um die Frage geht, wie Konzepte ersetzt/weniger aktiviert werden, möchte ich kurz auf das Thema Vergessen eingehen (vgl. Peters 2012). In gängigen Theorien wie der funktionalen Zerfallstheorie und der Theorie der proaktiven und retroaktiven Interferenz ist Vergessen funktional, um den Abruf neuer Informationen zu erleichtern (vgl. Anderson 2003; Peters 2012). Die Spurenzerfallstheorie geht sogar davon aus, dass sich das Vergessen dem Informationsfluss anpasst, indem bei hohem Informationsfluss alte Gedächtnisinhalte schneller nicht mehr abrufbar sind, um neue Informationen zugänglich zu machen und nicht zu behindern (vgl. Peters 2012). Allerdings ist unklar, ob Informationen wirklich vergessen werden können oder einfach der Abruf nicht mehr möglich ist. Die Faktoren Vergessen vs. Abruf lassen sich methodisch nicht trennen. Darum ist es für Lehrende und Kognitionswissenschaftler:innen wichtiger, den Abruf des Wissens zu erforschen und zu verstehen.

Darüber hinaus beziehen sich die Vergessenstheorien meist auf neutrale Informationen (z.B. Geschwindigkeitsbegrenzungen beim Au-

tofahren) und weniger auf Konzepte, die stark in ein Wissensnetzwerk eingebettet sind. Bei solchen »akademischen« Lerninhalten ist klar, dass sie häufig wiederholt werden müssen, damit sie dauerhaft abrufbar werden. Auch wenn Lernende am Ende einer Lerneinheit das Wissen scheinbar verstanden haben und abrufen können, zeigt sich oft einige Monate später, dass deutlich weniger erinnert wird. Das Gelernte ist nicht mehr abrufbar. Stark gefestigte Konzepte bleiben jedoch auf lange Zeit abrufbar. So zeigen spätere Studien zu Präkonzepten, dass diese oft sehr stabil sind und häufig neben den wissenschaftlichen Konzepten bestehen bleiben (z.B. Shtulman/Valcarcel 2012). Selbst Expert:innen, die sich jahrelang mit den wissenschaftlich anerkannten Konzepten beschäftigt haben und diese häufig wiederholt haben, müssen das intuitive Präkonzept oft zunächst unterdrücken (vgl. Shtulman/Harrington 2016) oder machen Fehler (vgl. Edelsbrunner/Thurn 2023).

2.4 Netzwerkmodelle des Langzeitgedächtnisses

Inhalte im Langzeitgedächtnis sind relational, verweisen aufeinander, sind miteinander verknüpft (vgl. Goldwater/Schalk 2016). In Abb. 1 wird dies auch durch die netzwerkartige Struktur des Langzeitgedächtnisses veranschaulicht. In diesem Netzwerk können Verknüpfungen hinzugefügt werden. Dadurch entstehen Gedächtnisspuren, die auf die gespeicherten Informationen verweisen und bei deren Auffinden helfen. Für den Schulalltag ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass die Wissenskonstellationen bei jedem Menschen anders sind und individuelle Strukturen bilden, die als Schemata bezeichnet werden (vgl. Hanfstringl/Benke/Zhang 2019; Schnotz/Bannert 2003). Die Aufgabe der Lehrperson ist es, die richtigen Gedächtnisspuren und Schemakonstellationen zu aktivieren, um das Anbinden von neuer Information zu erleichtern und so das Wissen und Können der Lernenden weiterzuentwickeln.

Die Verknüpfung von Konzepten kann auf mindestens drei verschiedene Arten geschehen: Brod (2021) beschreibt am Beispiel von Walen, dass es einer reinen *Wissensanreicherung* bedarf, wenn wir lernen, dass Wale auch im Arktischen Ozean vorkommen. Dies ist ein rein monotoner Prozess, der das Wissensnetz wachsen lässt und Details

hinzufügt. Eine inhaltliche *Differenzierung* ist notwendig, wenn wir lernen, dass Schwertwale (Orcas) zur Familie der Delfine gehören. Und eine völlige *Reorganisation* ist notwendig, wenn wir lernen, dass Wale nicht Fische, sondern Säugetiere sind. Diese Arten des Konzeptlernens werden oft in der Konzeptwechseltheorie voneinander abgegrenzt, da sie unterschiedliche Anforderungen an die Lernenden stellen.

Netzwerkmodelle des Langzeitgedächtnisses sind vereinbar mit der Perspektive, dass es zentrale Kernkonzepte und periphere Konzepte gibt. Dies kann als Hierarchie von Konzepten betrachtet werden, die in vielen Konzeptwechseltheorien aufgegriffen wird. Rokeach (1972) geht davon aus, dass Konzeptwechsel bei peripheren Konzepten leichter fällt als bei Kernkonzepten, da Kernkonzepte stärker ins Wissensnetz eingebettet sind. Kernkonzepte sind schwieriger zu verändern, weil sie häufiger aktiviert werden und weil sich eine Veränderung auf viele andere Konzepte auswirkt.

2.5 Informationsabruf

Die Aktivierung und damit der Abruf von Konzepten (und Präkonzepten) spielt eine große Rolle beim Konzeptwechsel. Im Netzwerk des Langzeitgedächtnisses sind Informationen unterschiedlich stark miteinander verknüpft. Wird ein Wissensselement aktiviert, werden diejenigen Informationen leichter abgerufen, die stark mit diesem Wissensselement verknüpft sind. In vielen Lernsituationen muss jedoch die dominante Antwort zugunsten einer weniger starken, aber adäquateren Antwort unterdrückt werden. Ein gutes Beispiel hierfür ist jeden Jahreswechsel gut zu erleben, bei dem man dazu neigt, das Vorjahr ins Datum zu schreiben, weil diese Information noch stärker assoziiert ist (vgl. Peters 2012). Um das obige Beispiel von Brod (2021) aufzugreifen: Die Assoziation »Wasser – Fisch« ist für die meisten Menschen stärker als »Wasser – Säugetier«. Wenn es aber um Wale geht, muss die dominante Assoziation unterdrückt werden; sonst kommt es zu einem Fehler. Diese Unterdrückung geschieht vermutlich dadurch, dass die Repräsentation der Information selbst geschwächt wird (vgl. Anderson 2003; Peters 2012).

Die abgerufene und aktivierte Information kann nun im Zusammenhang mit neuen Erfahrungen und Informationen modifiziert werden. Dann wird sie erneut abgespeichert.

Wichtig für den Informationsabruf ist der Kontext.⁷ Nach dem Prinzip der Enkodierungsspezifität (vgl. Tulving/Thomson 1973) ist der Abruf dann wahrscheinlicher, wenn der Enkodierungs- und der Abrufkontext ähnlich sind. Dies ist jedoch etwas zu allgemein formuliert, da es nicht ausschließlich um die Ähnlichkeit geht, sondern vielmehr um Merkmale, »die für die Zielinformation distinkt sind« (Peters 2012: 42; vgl. Barnett/Ceci 2002). Beispielsweise ist der Geruch einer Bäckerei oder eines Shampoos für viele Menschen angenehm, wird aber in zu vielen Situationen wahrgenommen, um spezifische Erinnerungen zu wecken. Diese Gerüche sind Hinweisreize für viele Informationen gleichzeitig und unterstützen den Abruf nicht. Dagegen lösen Gerüche, die wir nur in einem bestimmten Kontext gerochen haben, wie der Geruch einer bestimmten Wohnung, eines alten Kellers oder von Omas Apfelkuchen ganz spezifische Erinnerungen aus.

3. Was ist Konzeptwechsel?

Zur Erklärung von Konzeptwechsel existiert ein Konglomerat von Theorien, die besagen, dass Lernende subjektive Konzepte haben, die im Lernprozess ergänzt oder verändert werden müssen. Damit sind diese Theorien mit dem Konstruktivismus verbunden, wobei die Idee des Konstruktivismus breiter gefasst ist. In den MINT-Fächern finden Konzeptwechseltheorien schon lange Anwendung, da die Forschung in diesen Bereichen vor Jahrzehnten zeigte, dass Lernende Verständnisprobleme mit bestimmten Konzepten zeigen und dass Kinder die Welt oftmals anders verstehen. Das Verständnis der Welt ist bei Kindern von

7 Lernforscher:innen verwenden hierfür den Begriff »Situierendes Lernen«. Situierendes Lernen bedeutet, dass Lernen immer in einem sozialen und kontextbezogenen Rahmen stattfindet, welcher mitgelernt wird (vgl. Caravita/Halldén 1994; Stark 2002; siehe auch Abschnitt 3.).

eigenen Erfahrungen geprägt. Ein bekanntes Beispiel ist hierbei die Frage nach dem Gewicht: Kinder bejahen, dass ein Haufen Reis Gewicht hat, ein einzelnes Reiskorn aber nicht, weil sie die Konzepte »Gewicht haben« und »sich schwer anfühlen« gleichsetzen (vgl. Stern 2004). Wechselt man jedoch die Perspektive und fragt sie, ob ein einzelnes Reiskorn für eine Ameise Gewicht hat, würden sie dies bejahen (vgl. ebd.). Die Antwort ist also kontext- und perspektivenabhängig.

Konzeptwechseltheorien sind jedoch nicht auf die MINT-Fächer begrenzt. Ausgehend von bestehenden Denkmustern und Vorwissen konstruieren wir den Großteil unserer Meinungen und Handlungen. Sofern das Vorwissen im Widerspruch zu wissenschaftlichen Konzepten steht, erschwert das wiederum das Erlernen ebendieser Konzepte (vgl. Chi 2013). Das Erfassen dieses impliziten Vorwissens ist daher wichtig, um gezielt im Unterricht damit zu arbeiten, darauf aufzubauen und es in Richtung wissenschaftlich akzeptierter Konzepte weiterzuentwickeln.

Damit Lernende das normative Konzept bzw. das wissenschaftlich anerkannte Konzept erreichen, und den Konzeptwechsel erfolgreich bewältigen, bedürfen sie meist mehrerer Zwischenschritte. Diese Zwischenstufen können synthetische oder fragmentierte Modelle sein (vgl. Vosniadou/Brewer 1987). Die Lernenden durchlaufen bestimmte Lernpfade über diese Modelle und für die Lehrenden ist es wichtig, sich zu überlegen, wie viele Schritte nötig sind, um zum Zielkonzept zu gelangen (vgl. Clement 1993).

Die ursprüngliche Idee von Konzeptwechsel basiert auf der Wissenschaftsphilosophie und der Idee, dass die Wissenschaften dann eine radikale Umstrukturierung erfahren, wenn neue Theorien inkommensurabel zu früheren Theorien sind. Posner et al. (1982) nahmen an, dass dieser Prozess auch in den Köpfen der Lernenden stattfindet, sodass Präkonzepte durch wissenschaftliche Konzepte ersetzt werden, sobald sie inkommensurabel werden. Diese Vorstellung ist jedoch inzwischen überholt (vgl. Shtulman/Valcarcel 2012). Neuere Erkenntnisse gehen davon aus, dass Präkonzepte nicht ersetzt werden, sondern aktiv unterdrückt werden müssen.

Eine weitere Ausgangsidee für Konzeptwechsel waren Piagets Theorien. Piaget unterschied zwischen Assimilation, bei der Informationen dem Wissensnetz hinzugefügt werden, ohne es zu verändern, und Akkommodation, bei der das Wissensnetz radikal verändert wird (vgl. Benke o.D.). *Starker* Konzeptwechsel umfasst eine Modifikation und Umstrukturierung des Wissens, während *schwacher* Konzeptwechsel lediglich eine Anreicherung von Wissen oder die Umstrukturierung peripherer Konzepte umfasst. Dies erfordert deutlich weniger kognitive Anstrengung als Konzeptwechsel im Sinne von Piagets Akkommodation.

Eine nicht rezipierte Grundlegung der Konzeptwechseltheorien fand in den 1940ern statt, als Oakes die Existenz subjektiver Vorstellungen der Lernenden beschrieb (vgl. Fridrich 2010). In den 1970er und 1980er Jahren erschienen dann grundlegende Artikel, die darlegten, dass Vorwissen beim Konzeptlernen umstrukturiert werden muss (vgl. Posner et al. 1982) und dass Vorwissen das Verstehen erschweren oder sogar verhindern kann (vgl. Hewson/Hewson 1984). Posner et al. (1982) beschrieben die Ähnlichkeit zwischen dem Prozess wissenschaftlicher Revolutionen und dem Prozess der Umstrukturierung von Wissen bei Lernenden. Sie postulierten, dass eine Umstrukturierung nur dann stattfindet, wenn die Lernenden mit dem bisherigen Wissen unzufrieden sind und die neuen Konzepte verständlich, plausibel und fruchtbar sind. Spätere Theorien bezogen affektive Faktoren (vgl. Gregoire 2003; Pintrich 1999) und situative Faktoren ein (vgl. Dole/Sinatra 1998; Säljö 1999).

In den 2000er Jahren entstanden zwei Perspektiven zur Konzeptualisierung von Wissen. Eine Perspektive fasste *Wissen als Theorie* auf, während die andere Perspektive *Wissen als Stücke* (Wissensbestandteile) auffasste (vgl. Özdemir/Clark 2007). Ansätze, die *Wissen als Theorie* auffassen, gehen davon aus, dass Konzepte in Rahmentheorien eingebettet sind, die kohärente Erklärungen liefern können. Daher kann es beim Konzeptwechsel notwendig sein, dass nicht nur die Konzepte selbst, sondern auch die Rahmentheorien verändert werden (vgl. Stark 2002; Vosniadou/Brewer 1992). Das Konzeptwechselmodell von Posner et al. (1982) und das Modell der ontologischen Kategorien (vgl. Chi/Slotta/de

Leeuw 1994) lässt sich unter diesem Ansatz verorten. Ansätze, die *Wissen als Stücke* auffassen, gehen nicht davon aus, dass Lernende bereits über kohärente Strukturen zu einer Domäne verfügen, sondern über Wissensfragmente. Die Lernenden müssen die passenden Theorien und Systeme erst entwickeln (vgl. diSessa 1983; Hunt/Minstrell 1994; Stark 2002). Die Debatte zwischen den zwei Perspektiven zur Konzeptualisierung von Wissen läuft in der Forschungslandschaft bis heute.

In einigen Theorien wird Konzeptwechsel als Wechsel von Kontexten (alltagsweltlich vs. wissenschaftsorientiert) verstanden (vgl. Stark 2002). Dieser Ansatz wird auch als situationistischer Ansatz bezeichnet (vgl. Caravita/Halldén 1994; Stark 2002). So kann es passieren, dass Lernende bewusst mehrere Modelle für ein Konzept entwickeln, die parallel je nach Passung auf den bestimmten Kontext verwendet werden (vgl. Vosniadou/Brewer 1992). Durch die Kontextabhängigkeit kann es vorkommen, dass Lernende eine Aufgabe anders kontextualisieren, als es von der Lehrperson beabsichtigt war. Das wird von einigen Forscher:innen als das eigentliche Problem der Wissensvermittlung angesehen. Lernende »müssen lernen, in welchen Kontexten welche Konzepte sinnvoll angewandt werden können« (Schnotz 2006: 80). Alltagskonzepte müssen so nicht aufgegeben werden, sondern Lernende müssen ein Kontextbewusstsein entwickeln und verstehen, in welchem Kontext welche Informationen und Konzepte adäquat sind (vgl. Caravita/Halldén 1994). Bei Konzeptwechsel geht es letztendlich darum, die Welt anders als bisher zu sehen (vgl. Chi/Slotta/de Leeuw 1994).

3.1 Aktuelle Sichtweisen

Eine Erkenntnis der neueren Forschung zu Konzeptwechsel ist, dass es nicht zu einem Austausch von Präkonzepten und wissenschaftlich adäquaten Konzepten kommt, sondern dass Präkonzepte bestehen bleiben (vgl. Shtulman/Valcarcel 2012). In diesem Zusammenhang sprechen Forschende von Konzeptprävalenz (vgl. Potvin 2013), da dieser Begriff verdeutlicht, dass verschiedene Konzepte gleichzeitig bestehen bleiben. Abb. 2 veranschaulicht den Unterschied dieser beiden Perspektiven. Konzeptprävalenz ist eher mit den kognitionswissenschaftlichen

Grundlagen vereinbar (siehe dazu Abschnitt 2.4). Verwendet man den Begriff Konzeptwechsel, sollte er daher nicht im Sinne eines Austauschs verwendet werden, sondern eher als Lernen darüber, in welchen Kontexten ein Konzept adäquat angewandt werden kann. Mehrere Konzepte können dann gleichzeitig aktiviert sein und die Lernenden müssen das adäquate Konzept für den entsprechenden Kontext auswählen.

Abb. 2: Vereinfachte Kontrastierung von Konzeptwechsel und Konzeptprävalenz



(eigene Darstellung)

Eine weitere aktuelle Sichtweise bezieht sich auf die Diskussion, ob ein kognitiver Konflikt notwendig ist, damit Konzeptwechsel stattfindet. Ramsburg/Ohlsson (2016) argumentieren, dass es für einen Konzeptwechsel ausreicht, wenn Lernende den Nutzen (*utility*) des neuen Konzepts höher ansehen als den des Präkonzepts. In der *Theory of Resubsumption* geht Ohlsson (2009) davon aus, dass Lernende ein Konzept aus zwei Sichtweisen betrachten können (konzeptuelles Doppelsehen). Lernende vergleichen jedoch nicht aktiv die beiden Sichtweisen und entscheiden sich bewusst für eine korrektere Sichtweise, sondern wägen implizit den kognitiven Nutzen beider Sichtweisen ab und entscheiden sich für die nützlichere.

Eine aktuelle Übersichtsstudie hat versucht, die verschiedenen Konzeptwechseltheorien zu identifizieren und nach ihrer empirischen Evidenz zu ordnen: Potvin et al. (2020) konnten nicht weniger als 86

verschiedene theoretische Modelle identifizieren. Aufgrund der Fülle an Erklärungsansätzen und deren Erklärungskraft schlugen Duit/Treagust bereits 2003 vor, Konzeptwechsel multiperspektivisch zu betrachten und je nach Kontext mehrere Theorien zu verwenden. In gewissem Sinne ist das heutzutage auch gängige Praxis, da Forschende aus einer Vielzahl von Theorien die passendste auswählen können. Um das menschliche Lernen besser erklären zu können, wäre es letztendlich wünschenswert, zu einer Theorie zu gelangen, die klarstellt, auf welche Weise Konzeptlernen in welchen Kontexten abläuft.

3.2 Probleme

Die Forschung zu Konzeptwechsel wurde als »umstrittenes und unübersichtliches« (Taber 2011: 564) Forschungsgebiet bezeichnet. Die Kritik umfasst folgende Aspekte:

- Theorien sind oft unterspezifiziert und wenig formalisiert, sodass unklar bleibt, wie sie getestet werden können (vgl. Potvin et al. 2020; Rusanen 2014).
- Klassische Theorien fokussieren auf Defizite und vernachlässigen den Kontext (vgl. Stark 2002).
- Die Terminologie ist unpräzise (vgl. Rusanen 2014; Bohlmann 2022) und es gibt wenig Konsens, sodass Forschende die Terminologie so verwenden, wie es ihren Forschungsinteressen entspricht (vgl. Lin et al. 2016).
- Es gibt keine Standards, wie Daten zu analysieren sind (vgl. Schneider/Hardy 2013).
- Es ist unklar, welche Lernprozesse überhaupt unter den Begriff des Konzeptwechsels fallen (vgl. Rusanen 2014).

Diese Probleme erschweren den Überblick und die Generalisierbarkeit.

3.3 Kleinster gemeinsamer Nenner der Konzeptwechselansätze

Dennoch lassen sich folgende Kriterien extrahieren, die für den Unterricht entscheidend sind:

- Präkonzepte existieren.
- Präkonzepte entstehen häufig im Alltag und werden durch die Umwelt verstärkt (z.B. eigene Erfahrungen, Alltagssprache, Medien).
- Präkonzepte können das adäquate Erlernen des wissenschaftlichen Konzepts erschweren, wenn sie nicht mit diesem im Einklang stehen.
- Präkonzepte werden nicht ersetzt/ausgelöscht, sondern bleiben bestehen.
- Konzeptwechsel ist ein langsamer, schrittweiser Prozess, der nicht nach einer Unterrichtsstunde abgeschlossen ist.
- Zwischenschritte mit intermediärem Verständnis können gebildet werden.
- Vorwissen lenkt das Lernen.
- Metakonzeptuelles Bewusstsein ist wichtig (die Lernenden müssen verstehen, welche ursprünglichen Annahmen sie haben).
- Kognitive, motivationale/affektive und situationale Faktoren spielen eine Rolle⁸.

Eine Hauptimplikation aller Konzeptwechseltheorien ist daher, dass sich Lehrende darauf fokussieren müssen, was Lernende in den Unterricht mitbringen. Dies ist der Ausgangspunkt für erfolgreiches Lernen.

3.4 Abgrenzung zu Didaktischer Rekonstruktion

Konzeptwechsel unterscheidet sich von Didaktischer Rekonstruktion insofern, als Didaktische Rekonstruktion keine Theorie, sondern ein

8 Die bisherige Forschung macht allerdings noch nicht klar, wie genau diese Faktoren eine Rolle spielen (und welche Effekte sie haben).

Modell ist. Didaktische Rekonstruktion ist ein Transfermodell von Konzeptwechsel für den Unterricht (vgl. Kattmann et al. 1997; siehe auch die Beiträge von Mathis sowie Schröder/Faulstich in diesem Band). Didaktische Rekonstruktion beschäftigt sich damit, wie ein Thema instruktional aufgebaut werden kann und betont dabei die Kontextualisierung, die Identifikation von Präkonzepten (Erfassen von Schüler:innenvorstellungen) und konstruierendes Lernen. Konzeptwechsel bezieht sich auf das Lernen des Individuums, während Didaktische Rekonstruktion ein Werkzeug für die Lehrperson darstellt.

4. Wie kann Konzeptwechsel als Modell für sozial- und kulturwissenschaftliche Fächer genutzt werden?

Obwohl Konzeptwechseltheorien primär in den MINT-Fächern angewendet werden, sind die Prinzipien des Konzeptlernens nicht auf diese beschränkt. Einige Forschende haben Konzeptwechseltheorien bereits auf sozialwissenschaftliche Themen übertragen, insbesondere aus den Bereichen Sozialkunde, Politik und Wirtschaft (vgl. Aalto/Mikkilä-Erdmann/Rossi 2004; Ekström/Lundholm 2021; Lundholm 2018; Lundholm/Davies 2013; Wade 1994). Es gibt jedoch einige Unterschiede zwischen den MINT-Fächern und den Sozial- und Kulturwissenschaften, auf die ich im Folgenden eingehen werde.

4.1 Was sind »Konzepte« in den Sozial- und Kulturwissenschaften?

Wie eingangs erwähnt, sind »Konzepte« keine objektähnlichen Repräsentationen, sondern mentale Hilfsmittel (*mental devices*) zur *Kategorisierung* und *Schlussfolgerung*. Die Menschheit hat sprachliche Ausdrücke für bestimmte Phänomene in der Welt geschaffen. Sozialwissenschaftliche »Konzepte« sind dennoch oft schwer greifbar. Beispielsweise versteht man das Konzept »Parlament« nicht, wenn man Parlamentsgebäude wie den Bundestag, das Kapitol oder das Schweizer Bundeshaus besucht. Zudem verändert sich die Sprache, so dass unsere heutigen Konzepte

nicht mehr ausreichen, um Konzepte wie »Nirwana« aus dem Buddhismus so zu beschreiben, wie sie in früheren Epochen begriffen wurden. Weitere Beispiele für Konzepte, die sich im Laufe der Zeit verändert haben, sind »Imperium«, »Revolution« und »Demokratie« (vgl. Limón 2002).

In sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächern ist die Anwendung von Konzepten in Lern- und Alltagssituationen von großer Bedeutung. Oft reicht es nicht aus, ein konzeptuelles Verständnis zu entwickeln. Vielmehr müssen Lernende auch in der Lage sein, die Konzepte in Alltagskontexten anzuwenden und Problemlösekompetenz zu erwerben. Gesellschaftlich relevante Themen wären hier beispielsweise der kritische Umgang mit Antisemitismus und Demokratiefeindlichkeit oder die Akzeptanz anderer Denkweisen und Kulturen.

Darüber hinaus ist es in den Sozial- und Kulturwissenschaften oft wichtig, mehrere Perspektiven auf ein Thema aufzuzeigen, um unidirektionale, monokausale Erklärungen aufzubrechen (vgl. ebd.). Das erfordert eine Multiperspektivität, die man den Lernenden allerdings erst vermitteln muss (vgl. Ekström/Lundholm 2021). Das Loslassen einer einzelnen (»richtigen«) Perspektive ist oft mit Unsicherheit und Ängsten bei den Lernenden verbunden. Gerring (1999) spricht davon, dass Konzepte multivalent sein und gedehnt werden können, da es nicht eine richtige Definition gibt. Er vergleicht den Prozess der Konzeptbildung mit einem künstlerischen Prozess, bei dem man fortlaufend mit Entscheidungen konfrontiert ist (vgl. Gerring 1999: 390).

4.2 Herausforderungen für Konzeptwechseltheorien in den Sozial- und Kulturwissenschaften: Die Kognitive Sicht

Die in der Einleitung genannten Herausforderungen für die Anwendung von Konzeptwechsel in den Sozial- und Kulturwissenschaften werfen aus einer kognitionswissenschaftlichen Sicht heraus folgende Diskussionspunkte auf:

- a) *Korrektheit*: Wissenschaftliche Korrektheit stellt nicht immer ein eindeutiges Kriterium dar. In Themengebieten mit mehreren

konkurrierenden Theorien erschwert dies die Bestimmung von besseren und schlechteren Konzepten für die Praxis (vgl. Kainulainen/Puurtinen/Chinn 2019). Einige Forschende schlagen daher vor, Funktionalität als Kriterium zu nutzen und den Kontext in situationistischen Modellen zu berücksichtigen (vgl. Stark 2002; Ramsburg/Ohlsson 2013). Konzepte und Lerninhalte in den Sozial- und Kulturwissenschaften sind von Natur aus ambig. Dieses Wesensmerkmal sollte den Lernenden bewusst gemacht werden. Dabei ist es oft notwendig zu betonen, dass Ambiguität in diesen Disziplinen üblich ist, und eine erhöhte Toleranz für solche Ambiguität zu fördern. In dieser Hinsicht könnte eine Orientierung an Theorien und Erkenntnissen der Konzeptwechselforschung als »allgemeine pädagogische Haltung [...] betrachtet werden, die viele Formen annehmen kann: Toleranz nicht-normativer Ideen, Integration anspruchsvoller erkenntnistheoretischer und psychologischer Überlegungen usw.« (Potvin 2023: 158).

- b) *Normativität*: Soziale und kulturelle Phänomene sind das Resultat menschlicher Entscheidungen und Wertvorstellungen. Konzepte in den Sozial- und Kulturwissenschaften sind daher eher normativ geprägt und nicht rein deskriptiv. Dies kann zu einer stärkeren Assoziation der intuitiven Konzepte führen und damit eine stärkere Unterdrückungsreaktion beim Konzeptwechsel erfordern.
- c) *Ich-Bezug und Emotionalität*: Auch der starke Selbstbezug der Inhalte und die resultierende höhere emotionale Bindung an bestimmte Überzeugungen (vgl. z.B. Limón 2002; Stark 2002) kann eine stärkere Unterdrückungsreaktion erfordern. Darum müssen Lehrpersonen auch Werte, Meinungen, Motivationen, Emotionen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und epistemische Überzeugungen berücksichtigen (vgl. Lundholm 2018). Dies lässt sich unter dem Sammelbegriff *hot cognition* zusammenfassen, unter dem Literatur zu diesen Aspekten verfasst wurde (vgl. z.B. Sinatra 2005).
- d) *Situiertheit von Konzepten*: Konzepte in den Sozial- und Kulturwissenschaften verändern sich über die Zeit und verschiedene Kontexte hinweg. Dies geschieht zwar auch in den Naturwissenschaften, und auch dort sind Konzepte situiert (vgl. Benke o.D.), d.h. in ei-

nen Kontext eingebettet, allerdings trägt die bisherige Forschung dem zu wenig Rechnung. Dies bietet Möglichkeiten für zukünftige Forschung zu Konzeptwechseltheorien.

- e) *Verdinglichung und Anschaulichkeit*: Naturwissenschaftliche Konzepte lassen sich oft in Modelle übertragen oder veranschaulichen, obwohl sie nicht unmittelbar beobachtbar sind (z.B. Atommodell). Experimente erlauben die Manipulation von Phänomenen. In den Sozial- und Kulturwissenschaften sind Konzepte abstrakter und lassen sich nur mit größerem Aufwand manipulieren (z.B. Demokratie in einem Planspiel). Dies erfordert von den Lernenden ein anderes Verständnis von einem »Modell« und eine andere pädagogische Vermittlung der Konzepte.
- f) *Neuartigkeit der Didaktik*: Für Disziplinen wie Religionswissenschaft fehlen einheitliche Didaktiken und Lehrpläne (vgl. Alberts 2008), was die Festlegung der relevanten, zu vermittelnden Konzepte erschwert. Dies stellt aus kognitionspsychologischer Perspektive aber weniger eine Herausforderung dar als vielmehr aus praktischer Perspektive.

Abschließend sei angemerkt, dass sich auch viele Themen in den MINT-Fächern mit den in der Einleitung dieses Buches angesprochenen Herausforderungen konfrontiert sehen. Zum Beispiel gibt es in der Mathematik verschiedene Lösungswege zu einem Problem, was eine Multiperspektivität erfordert. In Physik wird das Konzept von Energie anders eingebettet (z.B. mit verschiedenen Arten von Energie) als in der Chemie (z.B. als Aktivierungsenergie). In der Biologie wird das Unterrichten von Evolution erschwert, wenn bei den Lernenden religiöse Konzepte über die Entstehung des Lebens vorherrschen. Die Evolution oder andere komplexe Systeme sind ebenfalls schwierig zu veranschaulichen. Die Trennung von Wissen nach Domänen und Fächern und die strikte Einteilung in MINT vs. non-MINT-Fächer ist rein artifiziell. Wissen ist nicht in solche Kategorien unterteilt.

4.3 Wie messen wir Konzeptwechsel?

Konzeptwechsel zu messen, ist keine leichte Aufgabe, weder für Forschende noch für Lehrende. Kognitive Prozesse sind nicht direkt beobachtbar und es ist unklar, ob gewisse Konzepte in den Köpfen der Lernenden existierten, bevor man sie danach gefragt hat (vgl. z.B. Ohlsson 2013; Stark 2002). Um Konzepte und Präkonzepte systematisch zu erfassen, hat sich im schulischen Alltag der Ansatz des Formativen Assessments⁹ bewährt (vgl. Black/Wiliam 2009; Thurn et al. 2023). Als Formative-Assessment-Techniken für die Sozial- und Kulturwissenschaften eignen sich beispielsweise Merkmalsmatrizen, Anwendungskarten, das Erstellen von Prüfungsfragen (vgl. Angelo/Cross 2012) oder Concept Maps (vgl. Thurn/Hänger/Kokkonen 2020). In den Sozial- und Kulturwissenschaften kann es sehr hilfreich sein, die Lernenden auch nach der Nützlichkeit ihrer Konzepte zu fragen, da sie letztendlich multiperspektivisch denken sollen.

Wie im Abschnitt zum Gedächtnis erwähnt, ist die Speicherung und der Abruf von Wissen kontextabhängig. Dies erfordert die Berücksichtigung des Kontexts bei der Diagnose von Wissen und Konzeptwechsel und kann zu zwei »Fehldiagnosen« führen: 1.) Wenn Lernende eine Aufgabe anders kontextualisieren als von der Lehrperson beabsichtigt, geben sie unerwartete Antworten. Diese sind aber nicht notwendigerweise Ausdruck eines Präkonzepts. So begründet Gläser (2023) das Beispiel, dass Lernende beim Zeichnen des Skelettsapparates die Wirbelsäule nicht einzeichnen mit der Erklärung, dass man diese von vorne nicht sehen kann. Ein weiteres Beispiel diskutiert Stark (2003) anhand des berühmten Linda-Problems¹⁰ (vgl. Kahneman/Tversky 1982). Er zeigt, wie

-
- 9 Formatives Assessment bezeichnet Methoden, die erheben was Schüler:innen wissen und was noch nicht, um daraufhin den Unterricht anzupassen. Im Deutschen wird es auch als förderliche Lernstandserhebung oder Lernkontrolle bezeichnet. Im Gegensatz zu summativem Assessment (Prüfungen) geht es bei formativem Assessment darum, Fehler nicht negativ zu bewerten (Stichwort Fehlerkultur) sondern als Chance zu nutzen um den Lernprozess zu gestalten.
- 10 Das Linda-Problem läuft folgendermaßen (vgl. Kahneman/Tversky 1982; Stark 2002): Stellen Sie sich eine 31-jährige Frau namens Linda vor, die sehr intelli-

Proband:innen die Aufgabe anders kontextualisieren und dadurch die wissenschaftlich falsche Antwort wählen, die aber dennoch dem gesunden Menschenverstand folgt. 2.) Wenn Lernende nach der Instruktion eine andere Antwort geben als zuvor, ist dies nicht notwendigerweise ein Zeichen für einen Konzeptwechsel. Es kann ebenfalls sein, dass die Lernenden nun eine andere Art der Beschreibung des Konzepts wählen, abhängig vom Kontext, in dem es präsentiert wurde (vgl. Duit/Treagust 2003).

Darum ist es wichtig, in formativen Assessments die Lernenden auch nach Begründungen für ihre Antworten zu fragen. Dieses »Nachbohren« hilft, den Kontext zu erfassen, aus dem heraus die Lernenden argumentieren, und etwaige grundlegendere Präkonzepte aufzudecken. So kann die Antwort auf eine Multiple-Choice-Frage richtig beantwortet sein, aber wenn man die Begründungen erfasst, können dennoch Präkonzepte auftreten.

4.4 Wie unterrichten wir Konzeptwechsel?

Für die Praxis sind folgende Kriterien wichtig, um Konzeptwechsel bei den Lernenden zu fördern: Lehrpersonen sollten das *Zielkonzept*, das Lernende nach dem Unterricht erreicht haben sollten, so detailliert wie möglich *beschreiben* und sich klar machen, welche Präkonzepte die Lernenden anfangs mitbringen. Dies fördert das meta-konzeptuelle Bewusstsein für Lerninhalte. So hilft eine Orientierung über die Themen zu Beginn des Unterrichts. Eine Lernzielklärung ermöglicht es den Lernenden, festzustellen, ob sie auf dem richtigen Weg sind und

gent ist und ihren Abschluss in Philosophie gemacht hat. Als Studentin hat sie sich ausgiebig mit Fragen der Diskriminierung und sozialen Gerechtigkeit beschäftigt und auch an Anti-Atomkraft-Demonstrationen teilgenommen. Welche der beiden folgenden Aussagen trifft wahrscheinlicher auf Linda zu: a) Linda ist Kassiererin in einer Bank oder b) Linda ist Kassiererin in einer Bank und in der feministischen Bewegung aktiv. Aus wahrscheinlichkeitstheoretischer Sicht wäre die korrekte Lösung a), denn es ist wahrscheinlicher, dass *ein* Ereignis zutrifft (Linda ist Kassiererin), als die Konjunktion *zweier* Ereignisse (Linda ist Kassiererin *und* in der feministischen Bewegung).

wohin sie gelangen sollen. Es ist in der Regel sinnvoll, diese *intuitiven Konzeptionen* und das *allgemeine Vorwissen* zu erfassen (bspw. via formativem Assessment). Wenn Lehrpersonen davon ausgehen, dass Vorwissen manchmal hilfreich und manchmal hinderlich sein kann, wenden sie eher einen lernenden-zentrierten Ansatz an. Um diesen zu fördern, kann es helfen, wenn Lehrpersonen sich nicht nur selbst über die Prinzipien des Konzeptwechsels bewusst sind, sondern auch die Lernenden darauf aufmerksam machen, dass diese eigene intuitive Vorstellungen mitbringen und diese eventuell ändern müssen. Dabei müssen sie sich bewusst machen, dass die Präkonzepte nicht verschwinden werden. Dies verdeutlicht ihnen, dass es normal ist, bestimmte Fehler zu machen und hilft ihnen, diese nicht auf ihre Kompetenz zu attribuieren.

Dieses Vorwissen kann durch *kognitiv aktivierende Lernformen* (vgl. Schumacher/Stern 2023) aktiviert werden. Auch wenn noch ungeklärt ist, ob ein kognitiver Konflikt notwendig ist, um Konzeptwechsel auszulösen, kann es helfen, die Lernenden zu ›irritieren‹ und mit den Grenzen ihrer Erklärungen zu konfrontieren. Reflexionsfragen erfordern neue Perspektiven. Lehrpersonen können Unterstützungsmethoden nutzen, welche Vorwissen mit Zielkonzepten des Unterrichts kontrastieren (vgl. Ziegler/Stern 2016), Unterschiede verschiedener Konzeptionen hervorheben oder Analogien, die ein bekanntes Basisanalogon mit einem neuen Zielanalogon verknüpfen (vgl. Richland/Simms 2015).

Literatur

Aalto, Ilana/ Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija/Rossi, Leena (2004): »Conceptual Change During Introductory Course on Cultural History«, in: Kaarina Merenluoto/Mirjamaija Mikkilä-Erdmann (Hg.), *Learning Research Challenges the Domain Specific Approaches in Teaching*, Symposium conducted at the University of Turku, Finland. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=5753d13497c8ac6a000a3c7ff4655a764c7f88e3#page=43>

- Alberts, Wanda (2008): »Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive«, in: *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 16 (1), S. 1–14. <https://doi.org/10.1515/zfr.2008.16.1.1>
- Anderson, Michael C. (2003): »Rethinking Interference Theory: Executive Control and the Mechanisms of Forgetting«, in: *Journal of Memory and Language* 49, S. 415–445. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2003.08.006>
- Angelo, Thomas A./Cross, K. Patricia (2012): *Classroom Assessment Techniques*, Hoboken, NJ: Jossey Bass Wiley.
- Atkinson, Richard C./Shiffrin, Richard M. (1968): »Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes«, in: Kenneth W. Spence/Janet Taylor Spence (Hg.), *Psychology of Learning and Motivation* Vol. 2, New York/San Francisco/London: Academic Press, S. 89–195. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Baddeley, Alan D./Hitch, Graham J. (1974): »Working Memory«, in: Gordon H. Bower (Hg.), *Psychology of Learning and Motivation* Vol. 8, New York/San Francisco/London: Academic Press, S. 47–89. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Barnett, Susan M./Ceci, Stephen J. (2002): »When and Where Do We Apply What We Learn?: A Taxonomy for Far Transfer«, in: *Psychological Bulletin* 128 (4), S. 612–637. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612>
- Benke, Gertraud (o.D.): *Konzeptlernen im Klassenzimmer*. Habilitationsschrift, Universität Klagenfurt.
- Bohlmann, Markus (2022): »CONCEPT as a Travelling Concept in Subject-Matter Teaching and Learning. Conceptual Change Research Between Science Education and Philosophy Education«, in: *RISTAL* 5, S. 78–92. <https://doi.org/10.2478/ristal-2022-0107>
- Black, Pauls/Wiliam, Dylan (2009): »Developing the Theory of Formative Assessment«, in: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, S. 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brod, Garvin (2021): »Toward an Understanding of When Prior Knowledge Helps or Hinders Learning«, in: *npj Science of Learning* 6 (1), S. 24.

- Caravita, Silvia/Halldén, Ola (1994): »Re-Framing the Problem of Conceptual Change«, in: *Learning and Instruction* 4 (1), S. 89–111. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90020-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90020-5)
- Carey, Susan (2000): »The Origin of Concepts«, in: *Journal of Cognition and Development* 1 (1), S. 37–41. https://doi.org/10.1207/S15327647CDO101N_3
- Chi, Michelene T. H. (2013): »Two Kinds and Four Sub-Types of Misconceived Knowledge, Ways to Change It, and The Learning Outcomes«, in: Stella Vosniadou (Hg.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*, New York: Routledge, S. 49–70. <https://doi.org/10.4324/9780203154472>
- Chi, Michelene T. H./Slotta, James D./de Leeuw, Nicholas (1994): »From Things to Processes: A Theory of Conceptual Change for Learning Science Concepts«, in: *Learning and Instruction* 4 (1), S. 27–43. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90017-5)
- Clement, John (1993): »Using Bridging Analogies and Anchoring Intuitions to Deal With Students' Preconceptions in Physics«, in: *Journal of Research in Science Teaching* 30 (10), S. 1241–1257. <https://doi.org/10.1002/tea.3660301007>
- diSessa, Andrea A. (1983): »Phenomenology and the Evolution of Intuition«, in: Dedre Gentner/Albert Stevens (Hg.), *Mental Models*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 15–33.
- Dole, Janice A./Sinatra, Gale M. (1998): »Reconceptualizing Change in the Cognitive Construction of Knowledge«, in: *Educational Psychologist* 33 (2–3), S. 109–128.
- Duit, Reinders/Treagust, David F. (2003): »Conceptual Change: A Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning«, in: *International Journal of Science Education* 25 (6), S. 671–688. <https://doi.org/10.1080/09500690305016>
- Edelsbrunner, Peter A./Thurn, Christian M. (2023): »Improving the Utility of Non-Significant Results for Educational Research: A Review and Recommendations«, in: *Educational Research Review* 42, Artikel 100590. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100590>
- Ekström, Linda/Lundholm, Cecilia (2021): »How Much Politics Is There? Exploring Students' Experiences of Values and Impartiality From an

- Epistemic Perspective«, in: *Journal of Political Science Education*, S. 616–633. <https://doi.org/10.1080/15512169.2020.1730863>
- Fridrich, Christian (2010): »Alltagsvorstellungen von Schülern und Konzeptwechsel im GW-Unterricht: Begriff, Bedeutung, Forschungsschwerpunkte, Unterrichtsstrategien«, in: *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft* 152, S. 305–322.
- Gettier, Edmund (1963): »Is Justified True Belief Knowledge?«, in: *Analysis* 23 (6), S. 121–123. <https://doi.org/10.1093/analys/23.6.121>
- Gerring, John (1999): »What Makes a Concept Good? A Criterial Framework for Understanding Concept Formation in the Social Sciences«, in: *Polity* 31 (3), S. 357–393. <https://doi.org/10.2307/3235246>
- Gläser, Eva (2023): »Sachunterrichtsdidaktik und Conceptual Change«, Vortrag im Rahmen der Tagung »Conceptual Change in den Didaktiken kultur- & sozialwissenschaftlicher Fächer« am 11.02.2023, Universität Bayreuth.
- Goertz, Gary (2020): *Social Science Concepts and Measurement: New and Completely Revised Edition*, Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Goldwater, Micah B./Schalk, Lennart (2016): »Relational Categories as a Bridge Between Cognitive and Educational Research«, in: *Psychological Bulletin* 142 (7), S. 729. <https://doi.org/10.1037/bul0000043>
- Gregoire, Michele (2003): »Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teachers' Cognition and Appraisal Processes During Conceptual Change«, in: *Educational Psychology Review* 15, S. 147–179. <https://doi.org/10.1023/A:1023477131081>
- Guzzetti, Barbara J./ Snyder, Tonja E./ Glass, Gene V./Gamas, Warren S. (1993): »Promoting Conceptual Change in Science: A Comparative Meta-Analysis of Instructional Interventions From Reading Education and Science Education«, in: *Reading Research Quarterly* 28 (2), S. 117–159. <https://doi.org/10.2307/747886>
- Hanfstingl, Barbara/Benke, Gertraud/Zhang, Yuefeng (2019): »Comparing Variation Theory With Piaget's Theory of Cognitive Development: More Similarities Than Differences?«, in: *Educational Action Research* 27 (4), S. 511–526. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1564687>

- Hewson, Peter W./Hewson, Mariana (1984): »The Role of Conceptual Conflict in Conceptual Change and the Design of Science Instruction«, in: *Instructional Science* 13, S. 1–13. <https://doi.org/10.1007/BF00051837>
- Hunt, Earl/ Minstrell, Jim (1994): »A Cognitive Approach to the Teaching of Physics«, in: Kate McGilly (Hg.), *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, Massachusetts: The MIT Press, S. 51–74.
- Kahneman, Daniel/Tversky, Amos (1982): »On the Study of Statistical Intuitions«, in: Daniel Kahneman/Paul Slovic/Amos Tversky (Hg.), *Judgement Under Uncertainty: Heuristics and Biases*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 493–508.
- Kainulainen, Miko/Puurtinen, Marjaana/Chinn, Clark A. (2019): »Historians and Conceptual Change in History Itself: The Domain as a Unit of Analysis«, in: *International Journal of Educational Research* 98, S. 245–256. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.001>
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): »Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3 (3), S. 3–18.
- King, Seth (2013): *Overcoming Misconceptions in Religious Education: The Effects of Text Structure and Topic Interest on Conceptual Change*, Utah: Utah State University.
- Lin, Jing-Wen/Yen, Miao-Hsuan/Liang, Jiachi/Chiu, Mei-Hung/Guo, Chorng-Jee (2016): »Examining the Factors That Influence Students' Science Learning Processes and Their Learning Outcomes: 30 Years of Conceptual Change Research«, in: *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 12 (9), S. 2617–2646.
- Limón, Margarita (2002): »Conceptual Change in History«, in: Margarita Limón/Lucia Mason (Hg.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*, Dordrecht: Springer Netherlands, S. 259–289.
- Lundholm, Cecilia (2018): »Conceptual Change and the Complexity of Learning«, in: Tamer G. Amin/Olivia Levrini (Hg.), *Converging Perspectives on Conceptual Change. Mapping an Emerging Paradigm in the Learning Sciences*, Oxon/New York: Routledge, S. 34–42

- Lundholm, Cecilia/Davies, Peter (2013): »Conceptual Change in the Social Sciences«, in: Stella Vosniadou (Hg.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*, New York/London: Routledge, S. 288–304.
- Machery, Edouard (2009): *Doing Without Concepts*, New York: Oxford University Press.
- Margolis, Eric (1994): »A Reassessment of the Shift From the Classical Theory of Concepts to Prototype Theory«, in: *Cognition* 51 (1), S. 73–89. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90009-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90009-4)
- Martinez, Michael (2008): *Learning and Cognition: The Design of the Mind*, Boston: Pearson/Allyn and Bacon Publishers
- Özdemir, Gökhan/ Clark, Douglas B. (2007): »An Overview of Conceptual Change Theories«, in: *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 3 (4), S. 351–361. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75414>
- Ohlsson, Stellan (2009): »Resubsumption: A Possible Mechanism for Conceptual Change and Belief Revision«, in: *Educational Psychologist* 44 (1), S. 20–40.
- Peters, Jan Hendrik (2012): *Angstbewältigung und Erinnerung: Eine funktionale Sicht des Gedächtnisses*, Wiesbaden: Springer VS.
- Pintrich, Paul R. (1999): »The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning«, in: *International Journal of Educational Research* 31 (6), S. 459–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Posner, George J./Strike, Kenneth A./Hewson, Peter W./Gertzog, William A. (1982): »Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change«, in: *Science Education* 66 (2), S. 211–227. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>
- Potvin, Patrice (2013): »Proposition for Improving the Classical Models of Conceptual Change Based on Neuroeducational Evidence: Conceptual Prevalence«, in: *Neuroeducation* 1 (2), S. 16–43. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20130201.16>
- Potvin, Patrice (2023): »From Conceptual Change to Conceptual Prevalence: What the Acknowledgment of Representational Plurality Could Mean for Science Teaching«, in: Michel Bélanger et al. (Hg.),

Multidisciplinary Perspectives on Representational Pluralism in Human Cognition: Tracing Points of Convergence in Psychology, Science Education, and Philosophy of Science, New York: Routledge, S. 143–162.

- Potvin, Patrice/Nenciovici, Lucian/Malenfant-Robichaud, Guillaume/Thibault, François/Sy, Ousmane/Mahhou, Mohamed Amine/Bernard, Alex/Allaire-Duquette, Geneviève/Sarrasin, Jérémie Blanchette/Foisy, Lorie-Marlène Brault/Brouillette, Nancy/St-Aubin, Audrey-Anne/Charland, Patrick/Masson, Steve/Riopel, Martin/Tsai, Chin-Chung/Bélanger, Michel/Chastenay, Pierre (2020): »Models of Conceptual Change in Science Learning: Establishing an Exhaustive Inventory Based on Support Given by Articles Published in Major Journals«, in: *Studies in Science Education* 56 (2), S. 157–211. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1744796>
- Ramirez, Mary Anne Rea/Ramirez, Tina Marie (2017): »Changing Attitudes, Changing Behaviors. Conceptual Change as a Model for Teaching Freedom of Religion or Belief«, in: *JSSE-Journal of Social Science Education* 16 (4), S. 98–109. <https://doi.org/10.4119/jsse-856>
- Ramsburg, Jarred T./Ohlsson, Stellan (2016): »Category Change in the Absence of Cognitive Conflict«, in: *Journal of Educational Psychology* 108 (1), S. 98. <https://doi.org/10.1037/edu0000050>
- Richland, Lindsey Engle/Simms, Nina (2015): »Analogy, Higher Order Thinking, and Education«, in: *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* 6 (2), S. 177–192. <https://doi.org/10.1002/wcs.1336>
- Rokeach, Milton (1972): *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Rusanen, Anna-Mari (2014): »Towards an Explanation for Conceptual Change: A Mechanistic Alternative«, in: *Science & Education* 23, S. 1413–1425.
- Saariluoma, Pertti (2002): »Does Classification Explicate the Contents of Concepts?«, in: Ilkka Pyysiäinen/Veikko Anttonen (Hg.), *Current Approaches in the Cognitive Science of Religion*, New York: Continuum, S. 229–259.
- Säljö, Roger (1999): »Concepts, Cognition and Discourse. From Mental Structures to Discursive Tools«, in: Wolfgang Schnotz/Stella

- Vosniadou/Mario Carretero (Hg.), *New Perspectives on Conceptual Change*, Oxford: Pergamon, S. 81–90.
- Schneider, Michael/Hardy, Illonca (2013): »Profiles of Inconsistent Knowledge in Children's Pathways of Conceptual Change«, in: *Developmental Psychology* 49 (9), S. 1639–1649. <https://doi.org/10.1037/a0030976>
- Schnotz, Wolfgang/Bannert, Maria (2003): »Construction and Interference in Learning From Multiple Representation«, in: *Learning and Instruction* 13 (2), S. 141–156. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00017-8)
- Schnotz, Wolfgang (2006): »Conceptual Change«, in: Detlef H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 77–82.
- Schumacher, Ralph/Stern, Elsbeth (2023): »Promoting the Construction of Intelligent Knowledge with the Help of Various Methods of Cognitively Activating Instruction«, in: *Frontiers in Education* 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.979430>
- Sherin, Bruce (2021): »Where Are We? Syntheses and Synergies in Science Education Research and Practice«, in: Olivia Levrini et al. (Hg.), *Engaging with Contemporary Challenges Through Science Education Research. Selected Papers From the ESERA 2019 Conference*, Cham: Springer VS, S. 211–224. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74490-8_17
- Shtulman, Andrew/Harrington, Kelsey (2016): »Tensions Between Science and Intuition Across the Lifespan«, in: *Topics in Cognitive Science* 8 (1), S. 118–137. <https://doi.org/10.1111/tops.12174>
- Shtulman, Andrew/Valcarcel, Joshua (2012): »Scientific Knowledge Suppresses But Does Not Supplant Earlier Intuitions«, in: *Cognition* 124 (2), S. 209–215. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.04.005>
- Sinatra, Gale M. (2005): »The ›Warming Trend‹ in Conceptual Change Research: The Legacy of Paul R. Pintrich«, in: *Educational Psychologist* 40 (2), S. 107–115. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_5
- Stark, Robin (2002): *Conceptual Change: kognitivistisch oder kontextualistisch?* (Forschungsbericht Nr. 149), LMU München: Lehrstuhl für

- Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/257/>
- Stark, Robin (2003): »Conceptual Change: kognitiv oder situiert?«, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17, S. 133–144. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.17.2.133>
- Stern, Elsbeth (2004): »Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (4), S. 531–538. <https://doi.org/10.25656/01:4826>
- Taber, Keith S. (2011): »Stella Vosniadou (Ed): International Handbook of Research on Conceptual Change«, in: *Science & Education* 20, S. 563–576. <https://doi.org/10.1007/s11191-010-9283-6>
- Taber, Keith S. (2018): *Masterclass in Science Education: Transforming Teaching and Learning*, London: Bloomsbury Academic.
- Thagard, Paul (1989): »Explanatory Coherence«, in: *Behavioral and Brain Sciences* 12 (3), S. 435–467. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00057046>
- Thagard, Paul (1990): »Concepts and Conceptual Change«, in: *Synthese* 82, S. 255–274. <https://doi.org/10.1007/BF00413664>
- Thurn, Christian M./Hänger, Brigitte/Kokkonen, Tommi (2020): »Concept Mapping in Magnetism and Electrostatics: Core Concepts and Development Over Time«, in: *Education Sciences* 10 (5), S. 129. <https://doi.org/10.3390/educsci10050129>
- Thurn, Christian M./Edelsbrunner, Peter A./Berkowitz, Michael/Deiglmayr, Anne/Schalk, Lennart (2023): »Questioning Central Assumptions of the ICAP Framework«, in: *Nature Science of Learning* 8 (1), S. 49. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00197-4>
- Tulving, Endel/Thomson, Donald M. (1973): »Encoding Specificity and Retrieval Processes in Episodic Memory«, in: *Psychological Review* 80 (5), S. 352–373. <https://doi.org/10.1037/h0020071>
- Tyson, M. Louise/Harrison, Allan G./Venville, Grady J./Treagust, David F. (1996): »A Multidimensional Interpretative Framework for Understanding Conceptual Change Learning, New York: American Education Research Association, April, 8–12.

- van Boxtel, Carla/van Drie, Jannet (2018): »Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications«, in: Scott Alan Metzger/Lauren McArthur Harris (Hg.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York: Wiley-Blackwell, S. 149–176. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>
- Vosniadou, Stella (2023, 25. Oktober): *Misconceptions and Their Role in Conceptual Change Research* [Presentation], SIG 03 Online Meeting Series.
- Vosniadou, Stella/Brewer, William F. (1987): »Theories of Knowledge Restructuring in Development«, in: *Review of Educational Research* 57 (1), S. 51–67. <https://doi.org/10.3102/00346543057001051>
- Vosniadou, Stella/Brewer, William F. (1992): »Mental Models of the Earth: A Study of Conceptual Change in Childhood«, in: *Cognitive Psychology* 24 (4), S. 535–585. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018)
- Wade, Rahima C. (1994): »Conceptual Change in Elementary Social Studies: A Case Study of Fourth Graders' Understanding of Human Rights«, in: *Theory & Research in Social Education* 22 (1), S. 74–95. <https://doi.org/10.1080/00933104.1994.10505716>
- Ziegler, Esther/Stern, Elsbeth (2016): »Consistent Advantages of Contrasted Comparisons: Algebra Learning Under Direct Instruction«, in: *Learning and Instruction* 41, S. 41–51. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.006>

Conceptual Reconstruction **in der Geschichtsdidaktik**

Didaktische Rekonstruktion der »Romanisierung«

Christian Mathis

1. Einleitung

Die Conceptual-Change-Forschung ist in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik bis heute ein zartes Pflänzchen geblieben. Der von Hilke Günther-Arndt (2005, 2006) im Zusammenhang mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. Kattmann et al. 1997) vor rund 20 Jahren für die Geschichtsdidaktik programmatisch theoretisierte Forschungsansatz brachte bis heute nur wenige Studien hervor. Die Didaktische Rekonstruktion fühlt sich der Pragmatik der Geschichtsdidaktik verpflichtet; das heißt, der Fokus liegt auf den Möglichkeiten und Chancen von gelingenden Lernprozessen zu konkreten Lerngegenständen. Dabei werden bei der Erhebung der Schüler:innenvorstellungen unterschiedliche Wissens Ebenen und Wissenskontexte berücksichtigt. Ziel dieses Forschungsansatzes ist es, vor dem Hintergrund der Lerntheorie des Conceptual Change Lernprozesse von Schüler:innen so zu denken, dass durch den »Bau von Brücken« zwischen alltagsweltlichen und wissenschaftsorientierten Vorstellungen der Konzeptaufbau, die -erweiterung und/oder der -umbau gelingen kann (vgl. Günther-Arndt 2014).

Der Ansatz wurde in der *community* der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik aus unterschiedlichen Gründen wenig rezipiert. In der Stoßrichtung der von Günther-Arndt (2006) geforderten Schüler:in-

nenorientierung in der Geschichtsdidaktik elaborierten etwa Kollegen aus Österreich eine »subjektorientierte Geschichtsdidaktik« und verfolgten diese in zahlreichen Forschungs- und Entwicklungsprojekten (vgl. Ammerer/Hellmuth/Kühberger 2015; Hellmuth/Ottner-Diesinger/Preisinger 2021). Anders als in der Conceptual-Change-basierten Didaktischen Rekonstruktion werden die Schüler:innenvorstellungen in der subjektorientierten Didaktik allerdings nicht in ähnlicher Konsequenz als unterrichtsleitend verstanden. Sie fokussiert weniger auf die Lerntheorie des Conceptual Change und damit auf den Konzepts- und Vorstellungsaufbau oder -umbau als vielmehr auf das historische Denken mithilfe von Basiskonzepten (vgl. Kühberger/Buchberger/Eigler 2019). Auch die Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, die ebenfalls vor rund zwanzig Jahren einsetzte, fokussiert auf das Lernen und Denken der Schüler:innen. Allerdings werden hier allgemeine Kompetenzen und nicht thematisch rückgebundene Erklärungs- und Deutungsmuster fokussiert. Es geht vielmehr um Performanzstandards zur »Orientierung in der Zeit« und weniger um die entsprechenden »Dispositionen« zu konkreten Themen, die Schüler:innen in den Unterricht mitbringen. Diese historischen Kompetenzen sollen auf jeden historischen Gegenstand übertragbar sein. Damit sind sie inhaltsleer und das Inhalts- oder Sachwissen muss jeweils in der Lern- oder Leistungsaufgabe mitgeliefert werden. Kompetenzen beschreiben strukturelles, kategoriales Wissen zu historischen Metakzepten (z.B. Wandel/Kontinuität, Kausalität), Sachkompetenz genannt, und Prozeduren zur historischen Methode, zur De-/Rekonstruktion von Quellen und Darstellungen, Methodenkompetenz genannt (vgl. Körber 2015; Körber/Schreiber/Schöner 2007; Trautwein et al. 2017).

Im folgenden Beitrag wird zuerst auf die Modellierung des historischen Wissens eingegangen. Anschließend wird das historische Lernen als doppelter Conceptual Change, oder als *Conceptual Reconstruction*, beschrieben. Dabei wird auf das geschichtswissenschaftliche Wissen als soziale Konstruktion eingegangen, woraus Konsequenzen für das Verständnis für das historische Denken und Lernen gefolgert werden. Nach einer kurzen Ausführung zu den Forschungen zum Conceptual Change in der Geschichtsdidaktik werden Ergebnisse einer qualitati-

von Forschung zu Vorstellungen von Schüler:innen zu Romanisierung und Kolonialisierung des Gebiets der heutigen Schweiz zur Zeit der Römischen Antike vorgestellt, die mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion erarbeitet wurde. Schließlich wird ausgeführt, wie auf der Grundlage dieser Studie für das Historische Museum Baden (Schweiz) vier Lernspuren für Schüler:innen erarbeitet wurden, die geschichtswissenschaftliches Denken sowie eine *Conceptual Reconstruction* ermöglichen sollen.

2. Historisches Wissen und Denken

Die Vergangenheit ist unwiederbringlich vorbei und nicht mehr zugänglich. Deshalb ist historisches Wissen über die Vergangenheit immer ein vermitteltes Wissen. Die Konstruktion von historischem Wissen basiert auf Quellen und Darstellungen (vgl. Goertz 2007; Rüsen 2013). Dabei wird ontologisch zwar eine Realität vorausgesetzt, jedoch »erkenntnistheoretisch erscheint sie in sprachlicher Gestalt« (Goertz 2001: 17). Psychologisch gesehen ist die Domäne der Geschichte ein komplexer und schlecht strukturierter Bereich (vgl. Lange 2011). Die Schwierigkeiten, auf die Schüler:innen beim Erlernen von Geschichte stoßen, ergeben sich jedoch nicht nur aus der Unzugänglichkeit der Vergangenheit, der Struktur des historischen Wissens oder des historischen Gegenstands, sondern die Herausforderungen liegen vor allem in ihren Vorstellungen und Präkonzepten begründet (vgl. Limón 2002, 2003). Beim Lernen müssen Schüler:innen permanent neues Wissen sinnvoll mit vorhandenem Wissen verknüpfen können. Dabei liegt eine gemäßigt konstruktivistische Sichtweise des Lernens vor, die ein besseres Verständnis von historischem Lernen als erfahrungs- und kontextbezogener Wissenskonstruktion schaffen kann (vgl. Günther-Arndt 2014). Die SCHOLASTIK-Studie von Weinert und Helmke aus dem Jahr 1997 konnte z.B. aufzeigen, dass die individuellen Voraussetzungen und das Vorwissen einen größeren Einfluss auf die Lernleistung haben als Faktoren der Unterrichtsqualität (vgl. Adamina et al. 2018: 8–10). Nimmt man diese lernpsychologischen Annahmen und Erkenntnisse ernst,

müssen die fachlichen Vorstellungen der Schüler:innen systematisch rekonstruiert und bei der Planung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigt werden (vgl. Chapman/Georgiou 2021). Denn die Schüler:innen kommen nicht als Tabula rasa in den Geschichtsunterricht, sondern mit Vorstellungen, die auf früherem Lernen in der Schule und insbesondere auf Alltagserfahrungen außerhalb der Schule beruhen. Einige davon können für das historische Lernen hilfreich sein, viele jedoch auch nicht. Es sind diese Alltagsvorstellungen zur Vergangenheit und Geschichte, »that disciplinary education seeks to move students on from« (Chapman 2021: 11).

2.1 Lernen der Geschichte als doppelte *Conceptual Reconstruction*

Historisches Lernen soll im Folgenden einerseits als Konzeptveränderung, -wandel und -umbau – im Sinne eines *Conceptual Enrichment* (vgl. Kattmann et al. 1997) – gedacht werden. Aufgrund der kontextuellen Situiertheit des Wissens muss andererseits jedoch von *Conceptual Reconstruction* gesprochen werden (vgl. Mathis 2015).

Beim historischen Lernen geht es mit Duit et al. (2012) um den Auf- und Umbau, sprich: die Anreicherung, Differenzierung und Re-Organisation von Begriffen, Konzepten, Prozeduren oder Könnensaspekten. Damit versteht sich die *Conceptual Reconstruction* in der Tradition von Hans Aebli Begriffs- und Konzeptbildung. Denn im »Unterricht bildet der Schüler Begriffe, indem er vor einer neuen Erscheinung oder zur Lösung eines Handlungs- oder Denkproblems gedankliche Elemente aus seinem Wissen abrufen und verknüpft. So konstruiert er einen neuen Begriffsinhalt« (Aebli 1994: 253).

Nicht nur die Veränderung der Konzepte steht damit im Zentrum, sondern vielmehr deren Umbau, Erweiterung sowie die Neuvernetzung von Wissenselementen unterschiedlicher Wissensformen. *Conceptual Reconstruction* muss jedoch auch als Wechsel von Wissenskontexten oder Wissensregistern verstanden werden, also als Rekonstruktion von alltagsweltlichen in geschichtswissenschaftsorientierte Vorstellungen (vgl. Chapman 2021; Günther-Arndt 2006, 2014; Halldén 1997; Lee/Shemilt 2003; Mathis 2015).

2.2 Geschichtswissenschaftliches Wissen als soziale Konstruktion

In Anlehnung an die Wissenssoziologie von Schütz und Luckmann (2017) sowie Berger und Luckmann (2018) kann wissenschaftliches Wissen als eine Konstruktion zweiter Ordnung verstanden werden. Dieses basiert auf dem alltagsweltlichen Wissen, das aufgrund von Erfahrungen gebildet wird. Geschichtswissenschaftliches Wissen ist systematisch – die Konzepte werden in einer Weise aufeinander bezogen, die es erlaubt, über den Einzelfall hinauszugehen. Es ist spezialisiert – die Konzepte werden in disziplinären epistemischen Gemeinschaften mit unterschiedlichen Bereichen und/oder Forschungsschwerpunkten entwickelt. Es ist objektiv und belastbar – seine Objektivität ergibt sich aus *Peer-Review* und anderen prozessualen Kontrollen der Subjektivität in der Wissensproduktion, die in disziplinären Gemeinschaften ausgeübt werden. Für das Fach Geschichte zeigt sich die Bedeutung dieser Unterscheidung insbesondere auf der Ebene des konzeptuellen Wissens.

Alltagsweltliche Vorstellungen von Geschichte verstehen die Vergangenheit als aufgrund persönlicher Motive gemachte Geschichte. Sie personalisieren Strukturen (*mentalization*) und staatliche Organe und Organisationen (*personification*) (vgl. Halldén 1997). Sie sind geprägt von Anthropomorphisierungen. Alltagsweltlich geprägte Erklärungen sind meist monokausal und die Narrationen sind linear aufgebaut. In geschichtswissenschaftlichen Vorstellungen von Geschichte handeln Menschen jedoch in Strukturen (Bedingungen). Geschichtswissenschaftliche Erklärungen sind multikausale, strukturelle Erklärungen (Funktion), die mittels organisierender (Meta-)Konzepte (Theorien, Modelle, Kategorien) gebildet werden. Alltagsweltliche Vorstellungen von Geschichte gehen von einem »Wie es eigentlich gewesen ist« (Wahrheit) aus. Es fehlt die epistemische Distanz zur Vergangenheit. Verglichen wird mittels Analogien. Es gibt kein Verständnis für unterschiedliche Kontexte. Alltagsweltliche Vorstellungen von Geschichte wollen generalisieren. Ihr Referenzsystem ist die Gegenwart. Sie sind dem Funktionieren im Alltag (Pragmatik) verpflichtet. Ihr Ziel ist ein

intentionales Verständnis der Vergangenheit. Geschichtswissenschaftliche Vorstellungen hingegen verstehen Geschichte als Interpretation (Deutung). Die Differenz von Vergangenheit und Gegenwart wird adressiert und unterschiedliche Kontexte werden bewusst gewählt. Verglichen wird mittels kriteriengeleiteter historischer Vergleiche. Geschichtswissenschaftliche Vorstellungen wollen historisieren. Ihr Referenzsystem ist die Vergangenheit sowie Prozesse der Entwicklung und Transformation, des Wandels und der Kontinuität. Sie sind dem (Re-/De-)Konstruieren der Geschichte (Reflexion) verpflichtet. Ihr Ziel ist ein theoretisches Verständnis der Vergangenheit (vgl. Günther-Arndt 2006; Halldén 1997; Mathis 2015).

2.3 Kontextgebundenheit historischen Wissens

Alltagwelt und Wissenschaft sind folglich als alternative konzeptuelle Bezugsrahmen zu verstehen. Eine *Conceptual Reconstruction* ist in erster Linie das Resultat einer bewussten Kontextualisierung. Dazu gehört das Erkennen des jeweiligen Vorstellungsbereichs und das Anwenden der (alltagsweltlichen oder wissenschaftlichen) Vorstellungen zur Sinnbildung über Zeiterfahrung. Der bewusste Wechsel ins wissenschaftsorientierte Wissensregister ermöglicht, dass das Wissen bildungsmächtig oder »powerful« wird (Chapman 2021; vgl. Young 2014; Young/Lambert 2014).

Grundsätzlich ist es sinnvoll, vier Wissensarten zu unterscheiden (vgl. Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023: 44–48; Kühberger 2012; Meyer-Hamme 2020). Das *deklarative Wissen* (Personen, Ereignisse, Strukturen, Ursachen, Folgen) haben Fenn und Zülsdorf-Kersting (2023: 45–46) jüngst als historisches Sachverhaltswissen bezeichnet. Davon unterscheidet sich das *prozedurale Wissen*, also das Wissen darüber, wie domänenspezifische Methoden auszuführen sind. Es umfasst das »Wissen um das gesamte Spektrum historischer Denkleistungen, also das Wissen zum Umgang mit historischen Fragen, Sachverhalten, Sach- und Werturteilen sowie mit dem historischen Erzählen« (Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023: 47). Es ist das Wissen, um historische Aussagen und Argumente aufzubauen, damit sie Sinn machen und überprüft werden können.

Konzeptuelles Wissen meint das deklarative Wissen organisierende Meta-Konzepte, sogenannte *second-order concepts*. Sie strukturieren den Inhalt in einen sinnvollen und dynamischen Systemzusammenhang und helfen, Informationen zu verwalten und das eigene Lernen im Fachgebiet zu organisieren (vgl. Mathis 2015: 36–40). Schließlich ermöglicht *metakognitives Wissen* eine reflektierte und reflexive Denkleistung über das eigene historische Denken und Wissen; also einerseits darüber, wie man »historisch denken soll (= prozedurales Wissen)« und wie eine Person »tatsächlich historisch denkt«, andererseits darüber, welche »historische[n] Sachverhalte, Theorien und Normen/Werte« eine Person kennt (= Sachverhaltswissen) sowie darüber, wie und dass eine Person »sich dieses Wissen angeeignet hat« (Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023: 47).

2.4 Historisches Denken

Geschichte ist ein Denkfach (vgl. Günther-Arndt 2014). Das Denken über Vergangenheit und Geschichte beginnt im Jetzt. Damit ist es zeitlich und räumlich, kulturell und sozial situiert. Zudem ist historisches Denken bzw. Sinnbildung über Zeit(differenz)erfahrung auch eine lebensweltliche Praxis (vgl. Rüsen 2013). Soll Schule wissenschaftsorientiert sein, muss sie auch dafür sorgen, dass die Schüler:innen wissenschaftsadäquat über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nachdenken und Sinn bilden. Dies erfolgt nicht von allein. Schüler:innen wechseln in ihren Erklärungen und Erzählungen über die Vergangenheit und die Geschichte nicht oder kaum von sich aus in das geschichtswissenschaftliche Denkregister (vgl. Mathis 2015). Die alltägliche Denkweise kommt deshalb unreflektiert zum Tragen, wenn Schüler:innen sich mit Geschichte oder historischen Ereignissen auseinandersetzen. Folglich sind es die »präsentischen« Alltagsvorstellungen und Erklärungsmuster der Lernenden, die deren historisches Lernen hauptsächlich beeinflussen (vgl. Barton 2008; Borries 2011; Mathis 2015; Savenije/van Boxtel/Grever 2014; Seixas/Peck/Poyntz 2011).

Der epistemologische Wechsel der Wissenskontexte, das »*epistemic switching*« (Gottlieb/Wineburg 2012) vom Alltagsverständnis zum wissenschaftlichen, muss von der Lehrperson angeleitet, eingefordert und

mittels *scaffolds* unterstützt werden (vgl. Mathis 2015; Stoel/van Drie/van Boxtel 2017). Sie muss das Denken der Lernenden im Sinne eines *cognitive apprenticeship* konzeptuell modellieren (vgl. Collins et al. 1989).¹ Das bedeutet, dass die Lehrperson als Expert:in modellhaft expliziert, wie sie selbst wissenschaftsorientiert denkt. Sie soll dabei vor- und aufzeigen, was das (wissenschaftlich orientierte) historische Denken vom alltäglichen Denken unterscheidet. Insbesondere muss die Lehrperson das konzeptuelle Wissen – die *second-order concepts* oder Metakonzepte wie Ursache, Wirkung, Wandel, Kontinuität und historische Bedeutung – nicht nur ansprechen, sondern explizit verdeutlichen, wie dadurch das Wissen und Denken an jenem der Geschichtswissenschaft orientiert wird (vgl. z.B. Seixas/Morton 2013; van Boxtel/van Drie 2018). Es geht also um das Ordnen der Vergangenheit und Geschichte mittels historischer Metakonzepte oder Kategorien im Dienste einer historischen Orientierung. »Verstehen Lernende die [Meta-]Konzepte, die hinter einem faktenorientierten Inhalt stehen, so kann damit ein tieferes Verständnis generiert werden, um ein oberflächliches und freiflutendes Wissen zu vermeiden« (Kühberger 2012: 38). Metakonzepte haben »the power to organize the infinite number of facts that characterize history« (van Drie/van Boxtel 2008: 99). Historische Metakonzepte formen und organisieren also das historische Denken und Lernen maßgeblich, weshalb diese Metakonzepte (= konzeptuelles historisches Wissen) im Geschichtsunterricht neben dem historischen Sachverhaltswissen ebenfalls explizit behandelt werden müssen.

In der englischsprachigen Geschichtsdidaktik haben sich folgende »Big Six« *Historical Thinking Concepts* als Metakonzepte durchgesetzt, die auch für die deutschsprachige *community* einen *common sense* bilden: *Continuity and Change* (Wandel und Kontinuität, Tempi, Richtung, Zeitschichten), *Historical Significance* (Bedeutung, Signifikanz und Relevanz), *Primary Source Evidence* (De-/Rekonstruktion von Quellen und

1 Damit die Lernenden diesen epistemischen Wechsel selbständig vollziehen können, errichtet die Lehrperson ein minimales Gerüst (*scaffold*). Diese Lernhilfen werden je nach Niveau der Lernenden zunehmend zurückgefahren (*fading*), damit sie die Denkleistung schließlich selbständig vollziehen können.

Darstellungen), *Causes and Consequences* (Erzählen, Erklären, Begründen, Argumentieren), *Historical Perspective* (Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, Partialität) sowie eine *Ethical Dimension of Historical Interpretations* (Werthaltungen, Ideologie, Güte, Redlichkeit) (vgl. Seixas/Morton 2013). Van Boxtel und van Drie (2018) fügen dieser Liste noch *Similarities and Differences* (Identität und Alterität) hinzu.

3. Geschichtsdidaktische Forschungen zum Conceptual Change

Studien, die in der Geschichtsdidaktik explizit mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion durchgeführt wurden, sind vornehmlich an der Carl von Ossietzky Universität entstanden. Achim Jenisch (2005) arbeitete zur Industriellen Revolution, Silke Bergau (2005) zur Sklaverei. Die beiden haben ihre Studien jedoch nach erfolgreichen Vorstudien abgebrochen; ebenso Daniel Eisenmenger (2012), der zu Nationsbildung und Nationalismus geforscht hatte. Andrea Becher (2009) legte eine stark rezipierte Studie zu Vorstellungen von Grundschulkindern zum Holocaust vor, die von Mathis und Urech (2013) in der Schweiz repliziert wurde. Auf der Grundlage dieser Studie wurde anschließend das Lehrmittel »Verfolgt und vertrieben« für die Schweizer Primarstufe entwickelt (Mathis/Urech 2018). Friederike Stöckle (2011) erforschte die Schüler:innenvorstellungen zu mittelalterlicher Herrschaft. Christian Mathis (2015) legte eine Arbeit zur Didaktischen Rekonstruktion der Französischen Revolution und des *second-order concepts* »Dauer und Wandel« vor. Ebenso führte Mathis Studien zum Winkelried-Denkmal, einem Schweizer Nationaldenkmal der Gründungsgeschichte der Eidgenossenschaft, zum entsprechenden historischen Kontextwissen von Schüler:innen sowie zu deren Deutungen und Interpretationen des Denkmals durch (vgl. Mathis 2008; Mathis/Gollin 2017). Darauf aufbauend wurde dann im Zusammenhang mit dem Nidwaldner Museum eine Lernumgebung für die Primar- und Sekundarstufe entwickelt (vgl. Mathis/Gollin/Sauerländer 2015).

Neben den Studien aus Oldenburg sind insbesondere jene von Monika Fenn und ihrem Team zu nennen. Fenn (2018) hatte in explorativen Interventionsstudien den Conceptual Change von Vorstellungen über epistemologische Basiskonzepte bei Grundschüler:innen und deren Förderung sowie zusammen mit Franziska Streicher die Modifikation von Präkonzepten über den Konstruktcharakter von Geschichte erforscht (vgl. Fenn/Streicher 2018).

Im folgenden Kapitel wird eine Studie zu Schüler:innenvorstellungen zur Romanisierung der Schweiz in der Folge der Eroberung des Gebiets der heutigen Schweiz durch das Römische Imperium sowie zum *second-order concept* »Ursachen und Wirkungen« vorgestellt. Auch auf dieser Grundlage wurden schulische Lehr-Lernmaterialien für ein historisches Museum erarbeitet (vgl. Lüthi et al. 2020).

4. Lernen im Museum: Zum Beispiel »Die Romanisierung«

Ausgangspunkt war der Auftrag des Historischen Museums Baden (Schweiz), Bildungsmaterialien für die Primarstufe (5./6. Klasse) zu konzipieren. Inhaltlich sollte auf die Römische Antike fokussiert werden, weil das »Römische Imperium« auf diesen Klassenstufen als ein verbindlicher Lehrinhalt gilt (vgl. NMG.9 in D-EDK 2016).

Nach der Eroberung und Eingliederung des Gebiets der heutigen Schweiz durch das Römische Imperium bis 13 vor unserer Zeitrechnung bauten die Römer in Vindonissa das erste und lange Zeit einzige Legionärslager nördlich der Alpen. Diese Siedlung umfasst rund 10.000 Menschen. Die nur acht Kilometer entfernte warme Quelle im heutigen Baden nannten sie *Aquae Helveticae* – die Wasser Helvetiens. Sie fassten die Quelle und bauten den Ort zu einem *Vicus* aus, wobei große Badeanlagen mit dem heißen Thermalwasser, Tempel und Heiligtümer errichtet wurden. *Aquae Helveticae* wurde zu einem Bade-, Treff- und Durchgangsort in der Provinz *Germania Minor*, der Besucher und Gäste aus dem ganzen römischen Imperium anzog und beherbergte (vgl. Furter 2015; Schaer 2024).

Das Historische Museum verfügt folglich über zahlreiche Exponate zur römischen Geschichte. Die Ausstellung ist jedoch nicht chronologisch oder thematisch geordnet, sondern präsentiert sich als offene Halle mit auf den ersten Blick nicht eindeutig lesbaren Objektclustern. »In der multimedialen Dauerausstellung Geschichte ›verlinkt‹ im Erweiterungsbau bewegen Sie sich digital – im analogen Raum« (Historisches Museum Baden, o.D.). Der *Clou* der Ausstellung liegt darin, dass die Besuchenden mittels elektronischer Tafeln entscheiden können, ob sie mehr Informationen erhalten und mit welcher Thematik bzw. mit welchen Objekten sie fortfahren wollen. Nach der Wahl blinkt es beim entsprechenden Objektcluster und die Besuchenden können ihren Weg durch die Ausstellung fortsetzen.² Sie »surfen frei durch die Geschichte der Region Baden und entdecken über das einzigartige Verlinkungskonzept unerwartete Zusammenhänge zwischen Kurbetrieb und Wechselstrom, zwischen Fabrikalltag und Jugendbewegung« (Historisches Museum Baden, o.D.).

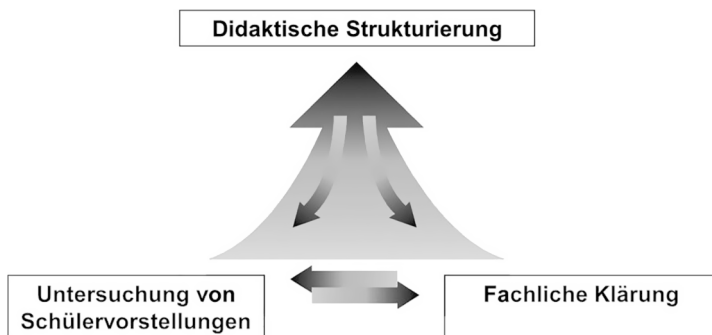
Für die Erarbeitung der Bildungsmaterialien griffen wir auf unsere Forschung zu den Vorstellungen der Schüler:innen zur römischen Antike bzw. zur Eroberung und der Integration des Gebiets der heutigen Schweiz zur Zeit der »Römer« zurück.

4.1 Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion

Die nun vorzustellende Studie wurde mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion erarbeitet. Die Didaktische Rekonstruktion fühlt sich der (Unterrichts-)Pragmatik der Geschichtsdidaktik verpflichtet; das heißt, der Fokus liegt auf den Möglichkeiten und Chancen von gelingenden Lernprozessen zu ganz konkreten Unterrichtsgegenständen.

2 Zum virtuellen Ausstellungsbesuch: https://museum.baden.ch/public/map/localhost_50325/index.html.

Abb. 1: Modell der Didaktischen Rekonstruktion



(Kattmann et al. 1997)

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion umfasst drei Forschungsbereiche, die iterativ und interdependent angelegt sind und erarbeitet werden. Jeder der Bereiche verlangt nach einer eigenen Forschungsmethode (siehe Abb. 1):

- a) *Fachliche Klärung des Lerngegenstands:* Neben den Inhaltsstrukturen der Darstellungen werden auch die historischen Konzepte und Erklärungsmuster, die sich dahinter verbergen, hermeneutisch-analytisch herausgearbeitet.
- b) *Empirische Untersuchung der Schüler:innenvorstellungen zum Lerngegenstand:* Das Vorwissen, d.h. die Vorstellungen, die Konzepte und Erklärungsmuster der Schüler:innen werden empirisch mit qualitativen Methoden erfasst. Dabei müssen unterschiedliche Wissens Ebenen (vertikale Dimension) und -kontexte (horizontale Dimension) berücksichtigt werden.
- c) *Didaktische Strukturierung des Lerngegenstands:* Dabei geht es um das Zusammenführen der geschichtswissenschaftlichen Vorstellungen mit jenen der Schüler:innen. Es werden Leitlinien formuliert und Entscheidungen für die Strukturierung und Gewichtung des Lerngegenstands gefällt (vgl. Mathis 2015: 11–12).

4.2 Fragestellungen, Methoden und Sample

Die Fragestellungen der empirisch qualitativen Studie lauteten: Welche Vorstellungen haben Schüler:innen der 4. Klassen (im Alter von neun bis zehn Jahren) von den »Römern«? Was wissen sie darüber? Wie erklären sie sich die Kolonialisierung und Romanisierung des Gebiets der heutigen Schweiz durch das Römische Imperium? Welche Erklärungsmuster zeigen sich dabei bei den Schüler:innen? Die Studie wurde zu Beginn des Schuljahres im September 2017 durchgeführt. Das Sample bestand aus zwölf zehnjährigen Teilnehmenden, je sechs Jungen und sechs Mädchen. Diese besuchten drei unterschiedliche 4. Klassen der Primarstufe der Agglomeration Basel. Die Erhebung der Daten erfolgte mittels problemzentrierter Interviews nach Witzel und Reiter (2012), die sich besonders gut eignen, um sich auf das Wissen über Sachverhalte einzulassen. Das »Element der Problemzentrierung verhilft zu der Möglichkeit, den interessierenden Gegenstandsbereich in seiner Vollständigkeit abzutasten und kürzelhafte, stereotype oder widersprüchliche Explikationen des Interviewten zu entdecken und durch Nachfragen weiter zu explorieren« (Witzel 1989: 235). Ausgewertet wurden die Daten mit dem theoretischen Kodieren der *Grounded Theory* (vgl. Strauss/Corbin 2010).

4.3 Schüler:innenvorstellungen und Fachliche Klärung

Im Folgenden wird zuerst auf das deklarative Wissen der Schüler:innen eingegangen. Danach werden die Befunde sortiert nach zwei vorstellungsbezogenen Fragen präsentiert: *Wie* wurde das Gebiet der heutigen Schweiz ins Römische Reich integriert? Und: *Warum* eroberten die Römer das Gebiet der heutigen Schweiz?³

Auf den ersten Blick zeigt sich, dass Schüler:innen bereits viel über die »Römer« zu deklarieren wissen. Dieses deklarative Wissen kommt entsprechend ihrer Selbstauskunft aus der Geschichtskultur, aus der Alltagswelt der Kinder, konkret z.B. von »Asterix und Obelix«, Museen, El-

3 Auf längere Zitate aus den transkribierten Interviews wird hier verzichtet. Alle in Anführungszeichen gesetzten Stellen stammen aus den Transkripten.

tern, Geschwistern u.a. Sie wissen, dass Rom in Italien ist, dass die Römer einen »Rock«, »Tunika« oder »Toga« trugen, dass sie geheizte Bäder hatten. Sie wissen, dass in »Arenen Gladiatorenkämpfe und Pferderennen« veranstaltet wurden. Die Römer sprachen Latein, »so eine Sprache wie Italienisch, aber die gibt's nicht mehr«. Sie hatten »sehr viele Soldaten« und »sie haben ein großes Reich erobert«. Die Schüler:innen wissen, dass Caesar ein »Herrscher« war, der »sehr viel erobert hat, z.B. Gallien, das heutige Frankreich«, und dass sie »Sklavinnen und Sklaven« besaßen.

Wie wurde das Gebiet der heutigen Schweiz ins Römische Reich integriert? – Diese Frage zielt auf eine historische Erzählung ab. Deshalb fragt sie nach deutlich komplexeren Konzepten und Erklärungsmustern. Für die Schüler:innen geschah die Integration des Gebiets der heutigen Schweiz ins Römische Imperium durch Krieg und Eroberung. Diese verlief sehr schnell. Anschließend folgte jedoch ein langer Machtkampf zwischen »Menschen in der Schweiz«, »Schweizern«, »Kelten« und »Römern«. Die Schüler:innen stellen sich die »Römerzeit« als von Krieg geprägt vor, in der die Kelten ständig gegen die Römer kämpften. Rom war jedoch ein übermächtiger Gegner. Es hatte »mehr Soldaten und Waffen«, die Kelten hingegen keine oder schlechte. Als Erklärung zeigt sich bei den Schüler:innen die typische Vorstellung, dass die Macht eines Landes direkt von seiner Größe abhängt. Durch die Eroberung verschlechterte sich in den Vorstellungen der Schüler:innen vorerst die Versorgungssituation: »Die Römer essen den Einheimischen viel weg.« Als Neuerung im Zuge der Eroberung des Gebiets der heutigen Schweiz nannten die Schüler:innen den Häuserbau. Zunehmend verbesserte sich in ihren Vorstellungen die Situation der Bevölkerung. Eine Schülerin äußerte die Vorstellung, dass »Römer und Kelten« sich »mischen«. Die Mehrheit von ihnen stellten sich vor, dass die Kelten »in ein anderes Land verscheucht« oder »umgebracht« wurden. Die »Römer« hätten folglich das Gebiet »geleert«. Diese Vorstellung – dieses »Genozidkonzept« – wurde als typisch rekonstruiert.

Aus der Perspektive der Geschichtswissenschaft waren jedoch Wirtschaft, Handel und Märkte Eroberungsmomente (vgl. Paunier 2014). Zudem erfolgte die Integration nach der militärischen Unterwerfung

durch die Regierungsform des *Imperium Romanum*. Die Geschichtswissenschaft spricht in diesem Zusammenhang von »Romanisierung«, die jeweils eine bis zwei Generationen dauerte. »Romanisierung bezeichnet eine allmählich fortschreitende, vielfältige Entwicklung, welche die meisten der von Rom unterworfenen Völker erfasste. Sie bestand in einem mehr oder weniger tiefgreifenden Wandel der indigenen Gesellschaften infolge der Aneignung einer fremden Kultur« (Paunier 2014). Hierbei ist z.B. auch das *lex romana* zu nennen, »das insbesondere für Nichtbürger durch örtliche Regelungen ergänzt wurde« (Paunier 2014). Es sorgte für Stabilität und Sicherheit. Ebenso müssen kulturelle Aspekte der Interaktion im Sinne des *do ut des* (»ich gebe, damit du gibst«) berücksichtigt werden (Hintermann 2012: 41–48). Das »Genozidkonzept« der Schüler:innen wird von der aktuellen Forschung klar abgelehnt. Epigraphik und andere Quellen bestätigen die Kontinuität der Bevölkerung, insbesondere die sogenannte Elitenkontinuität (vgl. Schucany 2007). »Bereits zu Beginn des Römischen Reichs fügte sich die lokale Aristokratie in die römische Gesellschaftsstruktur ein, indem sie zivile Ämter und militärische Funktionen übernahm.« (Paunier 2014) Als Beispiel kann etwa die reiche und bedeutende Familie der Camilli aus Aventicum genannt werden (vgl. Carlevaro 2019). Diese übten die höchsten Ämter in der *Civitas* der Helvetier aus und hatten das römische Bürgerrecht bereits vor der Eroberung von Augustus oder Caesar erhalten. »Die Aufnahme ins römische Bürgerrecht war eine der wichtigsten Triebfedern der Romanisierung« (Paunier 2014). Angehörige der Oberschicht, die alle städtischen Ämter durchlaufen hatten, erhielten automatisch die Rechte und Privilegien eines römischen Bürgers. »Auch über den Dienst in der Armee war ein solcher Aufstieg möglich« (Paunier 2014). Auch nach der Eroberung des Gebiets der heutigen Schweiz durch das Römische Imperium blieben die lokalen Eliten, »deren Einfluss auf Grundbesitz beruhte«, einflussreich. Sie »passten sich bereitwillig an die römische Gesellschaftsordnung an und trugen entscheidend zum raschen, tiefgreifenden Wandel der einheimischen Gesellschaft bei« (Paunier 2014). Die Vorstellung der Schüler:innen, dass sich insbesondere der Häuserbau änderte, wird aus Sicht der Geschichtswissenschaft differenziert. Es wird auf die neuen Siedlungsformen (z.B. *civitas*, *vicus*,

villa rustica) hingewiesen. Insbesondere änderten sich die öffentlichen Bauten und jene der reichen Bevölkerung (vgl. Paunier 2014; Schucany 1996).

Warum eroberten die Römer das Gebiet der heutigen Schweiz? – Diese Frage zielt auf eine historische Erklärung. In den Vorstellungen der Schüler:innen wollten die »Römer« typischerweise zuallererst erobern, »weil sie erobern wollen«. Das wird quasi als eine anthropologische Konstante verstanden. Daneben nannten die Schüler:innen, weil sie mehr Macht wollten, weil sie reich werden wollten, weil sie »mehr Land« wollten, weil sie »die Bevölkerung vermehren« wollten, »um mächtiger und stärker zu werden«. Es zeigt sich, dass die Schüler:innen hier typischerweise monokausal argumentierten, da die Befragten selten mehrere Gründe nannten. Die Eroberung um der Eroberung Willen ist dabei der Hauptgrund. Reichtum, Land und Macht dienen den weiteren Eroberungen.

Aus der Perspektive Geschichtswissenschaft muss die Frage »Weshalb eroberten die Römer das Gebiet der heutigen Schweiz?« im Zusammenhang mit der Kolonialisierung und Romanisierung kontextualisiert werden. Die imperiale Expansion muss also multikausal erklärt werden. So besaß sie militärisch-strategische Funktionen. Auch ging es um die Schaffung von sicheren Märkten, ebenso um die Veteranenversorgung. Zudem bot sich in den römischen Kolonien ein großes Rekrutierungspotential für die Legionen. Nicht zu unterschätzen ist auch die Bedeutung der Kolonien als Zelle der *Romanitas* im unterworfenen Land (vgl. Hintermann 2012; Paunier 2014; Schucany 2007).

4.4 Didaktische Strukturierung

Die dritte Aufgabe der Didaktischen Rekonstruktion ist die Formulierung von Leitlinien und Empfehlungen aufgrund des Abgleichs zwischen Vorstellungen der Schüler:innen und der Geschichtswissenschaft. Die Beschäftigung mit den »Römern« soll den Schüler:innen im Sinne einer *Conceptual Reconstruction* helfen, von einer monokausalen zu einer multikausalen Erklärung zu gelangen. Dazu soll bei den Materialien auch das konzeptuelle historische Wissen – sprich: *cause and*

consequences (Erzählen, Erklären, Begründen, Argumentieren) – adressiert werden. Weiter sollen die Schüler:innen ihre anthropologische Grundannahme (Eroberungs- und Machtwille), die klar alltagsweltlich kodiert ist, zu Gunsten einer Historisierung (Kontextualisierung in Zeit und Raum) des Problems aufgeben. Hierzu sollen die Materialien helfen, die Wissenskontexte zu wechseln. Konkret soll insbesondere die *Romanisierung* als Integrationsmoment ins *Imperium Romanum* als zentrales historisches Erklärungsmodell, sprich konzeptuelles Wissen, verstanden und erklärbar gemacht werden. Die Komplexität des Lerngegenstands wird somit nicht reduziert, sondern rekonstruiert; und bleibt folglich erhalten.

4.5 Umsetzung der Bildungsmaterialien

Wie bereits ausgeführt, wollte das Historische Museum Baden (Schweiz) ein Programm für die 5. und 6. Klasse der Primarstufe, womit die Klassen ohne Führung die Ausstellung besuchen und in ihr Lernen können. Inhaltlich sollte auf die Zeit der Römischen Antike in der Bäderstadt *Aquae Helveticae* fokussiert werden. Dazu wurden aufgrund der Didaktischen Strukturierung vier Lernspuren zu unterschiedlichen Themen erarbeitet (vgl. Lüthi et al. 2020).⁴ Alle sollten zum Verständnis der Romanisierung als Integrationsmoment des Gebiets und seiner lokalen Bevölkerung ins *Imperium Romanum* beitragen. Die Lernspuren arbeiten mit »personalisierten« Geschichten. Im Sinne Bergmanns (1997) wurde zum Erzählmuster der Personifizierung gegriffen. Die Personen, mit deren Hilfe den Schüler:innen die Geschichte erzählt wird, sind erfunden und vertreten gesellschaftliche Gruppierungen, »die man als solche nur generalisierend und abstrakt beschreiben kann, ein Gesicht geben« (Sauer 2004: 86). Die verwendeten Namen können alle in *Aquae Helveticae* belegt werden. Dabei können unterschiedliche Aspekte der Alltagsgeschichte (Kultur, Wohnen, Religion usw.) entlang von ausge-

4 Zu den Bildungsmaterialien geht es hier: <https://museum.baden.ch/de/startseite/vermittlung/schulen/roemerinnen-in-baden-.html/2320>.

stellten Objekten und mithilfe entsprechender Zusatzinformationen vermittelt und von den Schüler:innen gelernt werden.

Abb. 2: Die vier Lernspuren zu *Aquae Helveticae*.



Foto: Laura Haensler. ©Historisches Museum Baden

Die erste Lernspur »Die Kunst des Gemellianus« handelt von einem in *Aquae Helveticae* wohnhaften Bronzeschmied, dessen Bronzebeschläge mit seinem Namen und jenem des Ortes versehen waren und im ganzen Römischen Reich in archäologischen Grabungen gefunden wurden. Ähnlich beschlagene Dolch- und Schwertscheiden wurden also überall verwendet. Sie zeugen von ähnlichem Geschmack und Stil. Sie sind ein transregionales Produkt, das allein oder mit Menschen migrierte. Gemellianus' Beschläge zeugen von der Vernetztheit der Bäderstadt im Römischen Imperium. Gemellianus Familienangehörige sind in der Lernspur als Migrant:innen aus Dalmatien und soziale Aufsteiger:innen präsentiert, die sich durch das römische Bürgerrecht ins *Imperium Romanum* integrierten.

Abb. 3: Bronzebeschläge aus AQUISHE von GEMELLIANUS.



Foto: ©Historisches Museum Baden

Die zweite Lernspur »Quintus erzählt vom Wasser und den Thermen« streicht die im ganzen Imperium verbreitete Bäderkultur heraus und verbindet somit den *Vicus Aquae Helveticae* mit zahlreichen anderen berühmten Badeorten im Römischen Reich, wie z. B. Bath (England). Die dritte Lernspur »Peregrina. Ein Vicus und das Imperium Romanum« handelt von Wohn- und öffentlichen Bauten, dem Brand eines reichen Wohnquartiers, in dem zahlreiche Artefakte aus dem ganzen Imperium gefunden wurden, was darauf hindeutet, dass das Gebiet der heutigen Schweiz am Handel und Badetourismus des Imperiums angeschlossen war. Die vierte Lernspur »Die schöne Alpinia und ihre Gottheiten« fokussiert die kulturgeschichtliche Dimension der römischen Religiosität und Religion mittels Objekte, die regionale Besonderheiten aufweisen und Akzentuierungen durch synkretistische Praktiken mit Bezug zu Funden unterstreichen. Zusammenfassend zeigt sich in den vier Lernspuren die Romanisierung der Lebensweise also an Objekten wie Mosaiken, Hausaltaren und Götterfiguren, sowie den damit verbunde-

nen Alltagspraktiken der Menschen in *Aquae Helveticae* (vgl. Hartmann 2014; Schaer 2022; Schucany 1996).

5. Schluss

Zuerst wurde das historische Lernen als *Conceptual Reconstruction* definiert, bei dem ein doppelter Conceptual Change vollzogen wird. Dabei werden unterschiedliche Wissensformen – deklaratives, prozedurales, konzeptuelles und metakognitives Wissen – unterschieden. Beim historischen Lernen müssen diese miteinander verbunden werden, was zu einem Conceptual Change oder *Enrichment* führt. Zudem muss ein Wechsel vom alltagsweltlichen Wissenskontext zum geschichtswissenschaftlichen vollzogen werden. Dabei spielen die historischen Metakonzepte eine zentrale Rolle.

Anschließend wurden Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur Didaktischen Rekonstruktion der Romanisierung des Gebiets der heutigen Schweiz zur Zeit der Römischen Antike präsentiert. In der qualitativen Erforschung zeigte sich, dass die Schüler:innen viel über die »Römer« zu deklarieren wissen. Als typisch ließ sich einmal ein monokausales Erklärungsmuster des »Eroberns um des Eroberns Willen« rekonstruieren. Weiter verfügen Schüler:innen über ein »Genozidkonzept«. Die keltische Bevölkerung wurde entweder ermordet oder vertrieben, um Menschen »aus Rom« anzusiedeln.

Schließlich wurde ausgeführt, wie auf der Grundlage dieser Studie für das Historische Museum Baden vier Lernspuren für Primarschüler:innen erarbeitet wurden, die eine *Conceptual Reconstruction* ermöglichen sollen. Um von einer monokausalen zu einer multikausalen Erklärung zu gelangen, verbinden die Aufgabenstellungen in den Materialien das konzeptuelle historische Wissen – konkret das Metakonzept *cause and consequences* (Erzählen, Erklären, Begründen, Argumentieren) – mit dem historischen Sachverhaltswissen. Weiter fokussieren sie konsequent die Romanisierung und Integration des Gebiets der heutigen Schweiz ins *Imperium Romanum* sowie deren Kontextualisierung in Zeit und Raum.

Bisher war es leider noch nicht möglich, das Lernen der Schüler:innen mithilfe der Lernspuren im Museum zu beforschen. Deshalb können auch noch keine validen Aussagen über erfolgreiche *Conceptual Reconstructions* bei den Schüler:innen gemacht werden. Bei der Erprobung der Materialien zeigte sich jedoch, dass einige Schüler:innen der postmigrantischen Gesellschaft der Schweiz durch die Objekte im Museum an ähnliche erinnert werden, denen sie im Kontext von Besuchen bei ihren Verwandten und/oder auf Urlaubsreisen im mediterranen Raum begegnet sind. Das macht die Thematik der Romanisierung des Gebiets der heutigen Schweiz zur Zeit des Römischen Imperiums für sie interessant und die Schüler:innen lassen sich auf die Lernspuren mit ihren personifizierten Erzählmustern ein. Weiter lassen sich in den Beobachtungsnotizen Anzeichen finden, die darauf hindeuten, dass die Schüler:innen durch die Geschichte der Personen, die mit konkreten Objekten und einem konkreten Ort verbunden werden, das abstrakte Moment der Romanisierung erkennen – und in eigenen Worten ihren Mitschüler:innen erklären können. Ebenso zeigt sich, dass sie dabei von ihrer Vorstellung des Eroberns um des Eroberns Willen und insbesondere von ihrem »Genozidkonzept« abgebracht werden bzw. dieses in ihren Notizen und beobachteten Gesprächen nicht mehr aktiviert und bemüht wird. Die Erprobung lässt also erstens vermuten, dass die Schüler:innen durch die Lernspuren, die konsequent das historische Sachverhaltswissen mit konzeptuellem historischen Wissen verbinden, in das wissenschaftsorientierte Wissensregister geführt werden; und zweitens, dass sie ein vertiefteres und bildungsmächtigeres historisches Wissen über das römische Imperium sowie die Kolonialisierung und die Romanisierung des Gebiets der heutigen Schweiz aufbauen können.

Literatur

Adamina, Marco/Markus Kübler/Katharina Kalcsics/Sophia Bietenhard/Engeli, Eva (2018): »Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung«, in: Marco Adamina/

- Markus Kübler/Katharina Kalcsics/Sophia Bietenhard/Eva Engeli (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: Klinkhardt, S. 7–20.
- Aebli, Hans (1994): Denken, das Ordnen des Tuns, 3. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.) (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Barton, Keith C. (2008): »Research on Students' Idea about History«, in: Linda S. Levstik/Cynthia A. Tyson (Hg.), Handbook of Research in Social Studies Education, Hoboken: Taylor & Francis, S. 239–58.
- Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education (= Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, Band 25), Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2018): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie, 27. Auflage, Fischer. Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.
- Bergmann, Klaus (1997): »Personalisierung, Personifizierung«, in: Klaus Bergmann et al. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarbeitete Auflage, Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, S. 298–300.
- Borries, Bodo v. (2011): »Historical Consciousness and Historical Learning: Some Results of My Own Empirical Research«, in: Lukas Perikleous/Denis Shemilt (Hg.), The Future of the Past: Why History Education Matters, Nicosia: Kailas, S. 283–321.
- Carlevaro, Eva (2019): »Die einflussreichen Camilli aus Avenches«, Blog zur Schweizer Geschichte – Schweizerisches Nationalmuseum (blog) vom 23.08.2019. <https://blog.nationalmuseum.ch/2019/08/familie-camilli-aus-avenches/>
- Chapman, Arthur (2021): »Introduction: Historical Knowing and the ›Knowledge Turn‹«, in: Arthur Chapman (Hg.), Knowing History in

- Schools. *Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*, London: UCL Press, S. 1–31. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t.6>
- Chapman, Arthur/Georgiou, Maria (2021): »Powerful Knowledge Building and Conceptual Change Research: Learning From Research on ›Historical Accounts‹ in England and Cyprus«, in: Arthur Chapman (Hg.), *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*, London: UCL Press, S. 72–96. <https://doi.org/10.14324/111.9781787357303>
- Collins, Allan/Brown, John S./Newman, Susan E. (1989): »Cognitive Apprenticeship. Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics«, in: Lauren B. Resnick (Hg.), *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*, London/New York: Routledge, S. 453–494.
- D-EDK Deutschschweizer Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2016): *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft*, Luzern: D-EDK.
- Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Kattmann, Ulrich/Komorek, Michael/Parchmann, Ilka (2012): »The Model of Educational Reconstruction – a Framework for Improving Teaching and Learning Science« in: Doris Jorde/Justin Dillon (Hg.), *Science Education Research and Practice in Europe*, Rotterdam: SensePublishers, S. 13–37. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-900-8_2
- Fenn, Monika (2018): »Conceptual change von Vorstellungen über epistemologische Basiskonzepte bei Grundschülerinnen und -schülern fördern? Ergebnisse einer explorativen Interventionsstudie«, in: Monika Fenn (Hg.), *Frühes Historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*, herausgegeben von Monika Fenn, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 146–199.
- Fenn, Monika/Streicher, Franziska (2018): »Modifikation von Präkonzepten über den Konstruktcharakter von Geschichte. Skizze einer explorativen Interventionsstudie in der Primarstufe«, in: Monika Fenn (Hg.), *Frühes Historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 200–214. <https://doi.org/10.46499/638>

- Fenn, Monika/Zülsdorf-Kersting, Meik (2023): »Historisches Denken, historisches Wissen, historische Kompetenzen«, in: Monika Fenn/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht*, 1. Auflage, Berlin: Cornelsen, S. 11–53.
- Furter, Fabian (2015): *Stadtgeschichte Baden, Baden: Hier und Jetzt*.
- Goertz, Hans-Jürgen (2001): *Unsichere Geschichte: zur Theorie historischer Referentialität*, Stuttgart: Reclam.
- Goertz, Hans-Jürgen (2007): »Geschichte – Erfahrung und Wissenschaft. Zugänge zum historischen Erkenntnisprozess«, in: Hans-Jürgen Goertz (Hg.), *Geschichte: ein Grundkurs*, 3., revidierte und erweiterte Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 19–47.
- Gottlieb, Eli/Wineburg, Sam (2012): »Between Veritas and Communitas: Epistemic Switching in the Reading of Academic and Sacred History«, in: *Journal of the Learning Sciences* 21 (1), S. 84–129. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.582376>
- Günther-Arndt, Hilke (Hg.) (2005): *Geschichtsunterricht und Didaktische Rekonstruktion (= Oldenburger Vor-Drucke, Band 519)*, Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Günther-Arndt, Hilke (2006): »Conceptual Change-Forschung. Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?«, in: Hilke Günther-Arndt/Michael Sauer (Hg.), *Geschichtsdidaktik empirisch Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Band 14)*, Berlin: Lit, S. 251–277.
- Günther-Arndt, Hilke (2014): »Historisches Lernen und Wissenserwerb«, in: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, 6., überarbeitete Neuauflage, Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 24–49.
- Halldén, Ola (1997): »Conceptual Change and the Learning of History«, in: *International Journal of Educational Research* 27, S. 201–210. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)89728-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89728-5)
- Hartmann, Martin (2014): »Baden (AG, Gemeinde)«, in: *Historisches Lexikon der Schweiz*, <https://hls-dhs-dss.ch/articles/001633/2014-06-17/vom.17.06.2004>.

- Hellmuth, Thomas/Ottner-Diesenberger, Christine/Preisinger, Alexander (Hg.) (2021): Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik (= Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, Band 1), Frankfurt/M: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1700>
- Historisches Museum Baden (o.D.): »Willkommen im Museum Baden«, Historisches Museum Baden. <https://museum.baden.ch/>
- Hintermann, Dorothea (2012): Vindonissa-Museum Brugg: ein Ausstellungsführer, Brugg: Kantonsarchäologie Aargau.
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders Duit/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): »Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung«, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3 (3), S. 3–18.
- Körber, Andreas (2015): Historical Consciousness, Historical Competencies – and Beyond? Some Conceptual Development Within German History Didactics, *pedocs*. <https://doi.org/10.25656/01:10811>
- Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen. Entwicklung, Förderung, Band 2), Neuried: Ars Una.
- Kühberger, Christoph (2012): »Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens«, in: Christoph Kühberger (Hg.), *Historisches Wissen: geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 33–74.
- Kühberger, Christoph/Buchberger, Wolfgang/Eigler, Nikolaus (2019): Mit Concept Cartoons historisches Denken anregen, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1037>
- Lange, Kristina (2011): *Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen?: ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung* (= Geschichtskultur und historisches Lernen, Band 7), Berlin: LIT.

- Lee, Peter/Shemilt, Denis (2003): »A Scaffold, Not a Cage: Progression and Progression Models in History«, in: Teaching History 113, S. 13–23.
- Limón, Margarita (2002): »Conceptual Change in History«, in: Margarita Limón/Lucia Mason (Hg.), Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice, Dordrecht: Springer Netherlands, S. 259–89. https://doi.org/10.1007/0-306-47637-1_14
- Limón, Margarita (2003): »The Role of Domain-Specific Knowledge in Intentional Conceptual Change«, in: Gale M. Sinatra/Paul R. Pintrich (Hg.), Intentional Conceptual Change, New York: Routledge, S. 133–70. <https://doi.org/10.4324/9781410606716-11>
- Lüthi, Celina/Meienberg, Olivia/Mathis, Christian/Tröndle, Ursula/Pechlaner, Heidi (2020): »Römer*innen in Baden. Römer*innenzeit in Aquae Helveticae. Ohne Führung ins Museum. Zur Dauerausstellung Geschichte >verlinkt<. Arbeitsunterlagen für den 2. Zyklus (5./6. Klasse)«, Historisches Museum Baden. <https://museum.baden.ch/de/startseite/vermittlung/schulen/roemerinnen-in-baden-.html/2320>
- Mathis, Christian (2008): »Das Stanser Winkelried-Denkmal von 1865. Eine geschichtskulturelle Quelle der nationalen Versöhnung und eidgenössischen Identität«, in: Gunilla Budde/Dagmar Freist/Dietmar von Reeken (Hg.), Geschichts-Quellen: Brückenschläge zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. Festschrift für Hilke Günther-Arndt, Berlin: Cornelsen, S. 149–62.
- Mathis, Christian (2015): »Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden«: didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel (= Beiträge zur didaktischen Rekonstruktion, Band 44), Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mathis, Christian/Gollin, Kristine (2017): »Zuoberst ist der Winkelried« – Das Stanser Winkelried-Denkmal in der Deutung von Schülerinnen und Schülern«, in: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15: Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 15« (= Reihe Geschichtsdidaktik heute, Band 8), Bern: hep, S. 87–98.

- Mathis, Christian/Gollin, Kristine/Sauerländer, Dominik (2015): »Museumssatellit mit Lehr- und Lernmaterialien: Lernumgebung zum Winkelried-Denkmal in Stans, entwickelt im Auftrag des Nidwaldner Museums«, Nidwaldner Museum. <https://nidwaldner-museum.ch/satelliten/>
- Mathis, Christian/Urech, Natalie (2013): »... da hat man sie in Häuser eingesperrt und Gas reingetan« Vorstellungen von Schweizer Primarschülerinnen und -schülern zum Holocaust«, in: Peter Gautschi/Meik Zülsdorf-Kersting/Béatrice Ziegler (Hg.), *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*, Zürich: Chronos, S. 37–52.
- Mathis, Christian/Urech, Urs (2018): *Verfolgt und vertrieben. Lernen mit Lebensgeschichten*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Meyer-Hamme, Johannes (2020): »Schülerwissen in der geschichtsdidaktischen Forschung«, in: Georg Weißeno/Béatrice Ziegler (Hg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–15. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_16-1
- Paunier, Daniel (2014): »Romanisierung«, in: hls-dhs-dss.ch. [https://hls-dhs-dss.ch/articles/012293/2014-10-29/vom 29.10.2014](https://hls-dhs-dss.ch/articles/012293/2014-10-29/vom_29.10.2014).
- Rüsen, Jörn (2013): *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412212193>
- Sauer, Michael (2004): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 3. Auflage, Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Savenije, Geerte/van Boxtel, Carla/Grever, Maria (2014): »Sensitive ›Heritage‹ of Slavery in a Multicultural Classroom: Pupils' Ideas Regarding Significance«, in: *British Journal of Educational Studies* 62 (2), S. 127–48. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.910292>
- Schaer, Andrea (2022): »Die Badener Bäder – der erste ›touristische Hot(s)pot‹ der Schweiz«, in: *Blog zur Schweizer Geschichte – Schweizerisches Nationalmuseum* (blog), <https://blog.nationalmuseum.ch/2022/03/die-badener-baeder-der-erste-touristische-hot-s-pot-der-schweiz/> vom 11.03.2022.
- Schaer, Andrea (2024): *Ubi aqua – ibi bene. Die Bäder von Baden im Aargau im Licht der archäologischen Untersuchungen 2009–2022: Band 1: Grundlagen, Forschungs- und Überlieferungsgeschichte von*

- den Anfängen bis 2022, Basel: LIBRUM Publishers & Editors. <https://doi.org/10.19218/906897912>.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2017): *Strukturen der Lebenswelt*, Konstanz: UVK.
- Schucany, Caty (1996): *Aquae Helveticae. Zum Romanisierungsprozess am Beispiel des römischen Baden (= Antiqua, Band 27)*, Basel: Verlag Schweizerische Gesellschaft für Ur- und Frühgeschichte.
- Schucany, Caty (2007): »Romanisierung«, in: Gabriele Uelsberg (Hg.), *Krieg und Frieden. Kelten – Römer – Germanen*, Darmstadt: Primus Verlag, S. 25–36.
- Seixas, Peter/Morton, Tom (2013): *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto: Nelson Education.
- Seixas, Peter/Peck, Carla/Poyntz, Stuart (2011): »But We Didn't Live in Those Times«: Canadian Students Negotiate Past and Present in a Time of War«, in: *Education as Change* 15 (1), S. 47–62. <https://doi.org/10.1080/16823206.2010.543089>
- Stöckle, Friederike (2011): »Die armen kleinen Bäuerlein ...«: Schülervorstellungen zu mittelalterlichen Herrschaftsformen: ein Beitrag zur didaktischen Rekonstruktion (= Beiträge zur didaktischen Rekonstruktion, Band 35), Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Stoel, Gerhard L./van Drie, Jannet /van Boxtel, Carla (2017): »The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History«, in: *Journal of Educational Psychology* 109 (3), S. 321–37. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (2010): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Trautwein, Ulrich/Bertram, Christiane/Borries, Bodo v./Brauch, Nicola/Hirsch, Matthias/Klausmeier, Kathrin/Körber, Andreas et al. (2017): *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts »Historical Thinking – Competencies in History« (HiTCH)*, Münster/New York: Waxmann.
- van Boxtel, Carla/van Drie, Jannet (2018): »Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications«, in: Scott Alan Metzger/Lauren McArthur Harris (Hg.), *The Wiley International Hand-*

- book of History Teaching and Learning, New York, NY: Wiley-Blackwell, S. 149–76. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>
- van Drie, Jannet/van Boxtel, Carla (2008): »Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past«, in: *Educational Psychology Review* 20 (2), S. 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Witzel, Andreas (1989): »Das problemzentrierte Interview«, in: Gerd Jüttemann (Hg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, 2. Auflage, Heidelberg: Roland Asanger, S. 227–55.
- Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): *The Problem-Centred Interview: Principles and Practice*, Los Angeles: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446288030>
- Young, Michael (2014): »Powerful Knowledge as a Curriculum Principle«, in: Michael Young/David Lambert (Hg.), *Knowledge and the Future School: Curriculum and Social Justice*, London: Bloomsbury, S. 65–88.
- Young, Michael/Lambert, David (Hg.) (2014): *Knowledge and the Future school: Curriculum and Social Justice*, London: Bloomsbury.

Gesellschaft verstehen lernen

Vorstellungen von Grundschüler:innen zum Fachkonzept Soziale Ungleichheit und daraus folgende Überlegungen für die Praxis

Andreas Klee

1. Lernvoraussetzungen der Schüler:innen als Ausgangs- und Zielpunkt konkreter politischer Lehr-Lern-Arrangements

Die Didaktische Rekonstruktion von (alltags-)politischen Phänomenen hat in den Didaktiken der Sozial- und Politikwissenschaften seit gut 15 Jahren eine bereichernde qualitative Forschungspraxis etabliert.¹ Obwohl die Erforschung und Untersuchung von Alltagsvorstellungen weiterhin stärker im naturwissenschaftlichen Kontext verbreitet sind, gewann und gewinnt die Untersuchung von Vorstellungen zu gesellschaftlichen und politischen Phänomenen weiterhin an Bedeutung. Einige politikdidaktische Untersuchungen zu Alltagsvorstellungen über gesellschaftliche Phänomene haben sich bereits an das interdisziplinär etablierte Modell der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. Kattmann et al. 1997, siehe auch die Beiträge von Mathis sowie Schröder/Faulstich in diesem Band) angelehnt (vgl. z.B. Klee 2008; Bloemen 2009; Lutter 2011;

1 Dieser Aufsatz stellt eine Überarbeitung und Weiterentwicklung des gemeinsam mit Marc Partetzke verfassten Textes »Wenn man jetzt ganz gut arbeitet und sich so anstrengt und man kriegt trotzdem wenig Geld« – Mit Kindern über soziale Ungleichheit sprechen« (Partetzke/Klee 2020) dar.

Fischer 2013; Heldt 2018; Vajen et al. 2021). Bisher haben sich politikdidaktische Rekonstruktionen vor allem mit naheliegenden Themen der Politikwissenschaft und der Politikdidaktik befasst, wie Demokratie, Bürgerbewusstsein, Menschenrechte oder Migration. Themen, die erst durch ein erweitertes Politikverständnis zu möglichen Inhalten politischer Bildung werden, sind bisher weniger berücksichtigt worden. Komplexere soziale Phänomene wie Klimawandel, gesellschaftliche Spaltung oder eben auch, wie im vorliegenden Beitrag bearbeitet, soziale Ungleichheit wurden im Rahmen der politikdidaktischen Rekonstruktion kaum untersucht. Das vorhandene Desiderat vergrößert sich mit Blick auf die Klärung von Lernvoraussetzungen von Grundschüler:innen (vgl. Asal/Burth 2016).

Das Einüben in sozialwissenschaftliches Denken ist für Schüler:innen im Bereich der Grundschule zunächst einmal als voraussetzungs voll zu bewerten. So deuten – trotz aller positiven Befunde (vgl. van Deth et al. 2007) – die entwicklungspsychologischen Rahmenbedingungen dieser Lebensphase (vgl. Wild/Hofer/Pekrun 2006) darauf hin, dass es den Lernenden noch schwerfällt, gesellschaftliche Probleme und politische Herausforderungen in ihrer Wechselwirkung zwischen individueller und struktureller Bedeutsamkeit zu erfassen. Folgerichtig ist eine besondere Aufmerksamkeit auf didaktisch-methodische Entscheidungen zu legen, die ihren Ausgangs- und Zielpunkt in den vorhandenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen verorten sollten. Diese auch als Vorstellungen (etwa über Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Umwelt usw.) bezeichneten individuellen Denk- und Wahrnehmungsmuster werden hier als Schlüsselkategorien für das Erreichen nachhaltiger Lernerfolge betrachtet (vgl. hierzu ausführlich die Herleitungen von Klee 2008 und Lutter 2011). Denn: Gelingt es sozialwissenschaftlicher Sachbildung nicht, an eben diese Vorstellungen anzuknüpfen, so ist davon auszugehen, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit einem konkreten Inhalt auf eine bloße Pflichterfüllung seitens der Lehrenden reduziert wird und die vorhandenen Denk- und Wahrnehmungsmuster der Lernenden davon letztlich unberührt bleiben. Gute sozialwissenschaftliche Bildung in der Grundschule ist demgegenüber eine, bei der bereits im Rahmen der Unterrichtsplanung auf Lernendenvorstellun-

gen eingegangen wird, die Lehrperson ihre didaktisch-methodischen Entscheidungen auf Basis dieser Vorstellungen trifft und z.B. existierende Widersprüche in den Denk- und Wahrnehmungsmustern der Schüler:innen als konstruktive Lernanlässe nutzt.

Über die konkrete Unterrichtsplanung hinaus gilt es selbstverständlich für den gesamten Lehr-Lern-Prozess, die Bedeutung der bei den Schüler:innen vorhandenen Vorstellungen für die Aneignung und den Aufbau neuer Denk- und Wahrnehmungsmuster im Sinne eines »Conceptual Change« ernst zu nehmen. Hierfür bedarf es einer besonderen Sensibilität der Lehrpersonen bezüglich der Unterrichtskommunikation, da es einerseits gilt, die Wortbeiträge der Lernenden mit Blick auf fachlich relevante Lernanlässe wahrzunehmen und entsprechend didaktisch-methodisch zu wenden, und den Lehrenden andererseits die Aufgabe zufällt, permanent (neue) Kommunikationsanlässe zu kreieren, die das Verbalisieren individueller Vorstellungen und deren diskursiven Austausch mit den Vorstellungen anderer ermöglichen.

2. Fachwissenschaftliche Hintergründe (Fachliche Klärung) des Themas

Bevor im weiteren Verlauf dieses Beitrags auf didaktisch-methodische Überlegungen eingegangen wird, muss zunächst – im Sinne der Trias der Didaktischen Rekonstruktion – fachlich geklärt werden, was unter sozialer Ungleichheit verstanden wird. Dies macht es notwendig, am Begriff Sozialstruktur anzusetzen, da soziale Ungleichheit ein Phänomen eben dieser Struktur ist. Dies geschieht nachfolgend im Wesentlichen unter der Bezugnahme auf Solga/Powell/Berger (2009) sowie auf Hradil (2001). Nach Solga/Powell/Berger (2009: 13) meint Sozialstruktur »das relativ stabile System sozialer Beziehungen in einer Gesellschaft. Ziel der Sozialstrukturanalyse ist damit [...] die Untersuchung relativ dauerhafter Wechselbeziehungen zwischen sozialen Gruppen sowie deren Veränderungen als Formen des sozialen Wandels.« Anders als bei anderen Formen der Gesellschaftsanalyse stehen bei der Sozialstrukturanalyse (für eine Einführung vgl. u.a. Rössel 2009) insbesondere

Fragen der sozialen Ungleichheit im Zentrum, weil in der »Verteilung gesellschaftlich wichtiger Ressourcen wie z.B. Kapital, Macht, Bildung, Einkommen« usw. eine der »Grundlage[n] für die Regelmäßigkeit und Dauerhaftigkeit von sozialen Beziehungen« gesehen wird (Solga/Powell/Berger 2009: 13–14). Verläuft diese Ressourcenverteilung nun dauerhaft ungleich, so ergeben sich aus ihr unterschiedliche Besitzstände einzelner Ressourcen und somit unterschiedliche Vor- und Nachteile für soziale Gruppen bzw. deren Angehörige. Mit anderen Worten: Es entsteht soziale Ungleichheit. Diese Ungleichheit ist folglich immer dann gegeben, »wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige einer sozialen Kategorie) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind. Es geht also um gesellschaftlich verankerte, mithin [...] regelmäßige und dauerhafte Formen der Begünstigung und Benachteiligung« (ebd.: 15). Will man nun soziale Ungleichheit bestimmen und erklären, so bieten sich dafür zunächst vier verschiedene Strukturebenen an.

2.1 Strukturebenen sozialer Ungleichheit

Strukturebene I analysiert die Determinanten sozialer Ungleichheit anhand sozialer Merkmale von Personen, die

»[...] die Grundlage für Vor- oder Nachteile in bestimmten Handlungs- und Lebensbedingungen darstellen. Bei diesen Merkmalen – auch ›Sozialkategorien‹ benannt – wird zwischen zugeschriebenen [...] und erworbenen [...] Merkmalen unterschieden. Während zugeschriebene Merkmale [...] vom Einzelnen nicht oder kaum beeinflusst werden können (wie etwa Geschlecht, soziale oder regionale Herkunft, Alter, Behinderung), sind erworbene Merkmale von Personen durch ihr eigenes Zutun entstanden und daher prinzipiell veränderbar (z.B. Bildung, Beruf, Familienstand).« (Ebd.: 16–17)

Unter Dimensionen sozialer Ungleichheit (Strukturebene II) werden die relevantesten Folgen der o.g. Vor- und Nachteile verstanden. Die

wichtigsten dieser Dimensionen sind »Einkommen, materieller Wohlstand, Macht, Prestige und [...] Bildung [...]. Weitere Dimensionen sind Wohnbedingungen, Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse, Gesundheitsbedingungen und andere zentrale Lebensbedingungen.« (Ebd.: 18)

Aufgrund fortwährender, einer Gesellschaft zwangsläufig innewohnenden Strukturierungsprozesse kann eine Dimension sozialer Ungleichheit

»[...] auch zu einer Determinante für eine andere Ungleichheit werden. So kann soziale Herkunft zu Bildungsungleichheiten (Dimension) führen und diese können dann zur Determinante von Einkommensungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt werden [...]. Dies ist allerdings nur für erworbene Merkmale möglich; zugeschriebene Merkmale können nie Dimension sozialer Ungleichheit sein.« (Ebd.: 18)

Als Ursachen sozialer Ungleichheit (Strukturebene III) werden all jene »sozialen Prozesse oder sozialen Mechanismen« gefasst, »durch die die Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialkategorien in einer Art und Weise relevant wird, dass dies zu Vor- und Nachteilen in anderen Lebensbereichen (Dimensionen) führt. Durch diese Prozesse entstehen also erst soziale Ungleichheiten – und durch diese werden sie reproduziert.« (Ebd.: 19)

Mit den Auswirkungen sozialer Ungleichheit (Strukturebene IV) sind schließlich »die Konsequenzen der sozial strukturierten Vor- und Nachteile« (Ebd.: 20) gemeint. Es handelt sich dabei um mögliche weitere Ungleichheiten in den Lebensbedingungen (wie beispielsweise soziale Netzwerke, Gesundheitsrisiken), aber auch um soziale Differenzierungen in Mentalitäten, um alltägliche Verhaltensweisen oder »Lebensstile«, die sich aus der jeweils betrachteten Dimension sozialer Ungleichheit ergeben. Ob etwas Dimension oder Auswirkung sozialer Ungleichheit ist, hängt »[...] von der jeweiligen Analyseperspektive der Forscherin oder des Forschers ab. So können beispielsweise Einkommensungleichheiten im Fokus der Analyse stehen (Dimension); sie können aber auch als Konsequenzen (Auswirkungen) von Ungleich-

heiten im Zugang zu Bildung oder beruflichen Positionen untersucht werden.« (Ebd.: 20)

Zu vergegenwärtigen ist sich in einem zweiten Schritt sodann der Unterschied zwischen Beschreiben und Erklären. Im Hinblick auf die Didaktisierung des hier gewählten Gegenstands entwickelt dieser Unterschied besondere Relevanz, da die theoretischen Erklärungsansätze Bausteine zur individuellen Bewertung sozialer Ungleichheit (Urteilskompetenz) anbieten und daraus möglicherweise folgende politische Handlungsoptionen (Handlungskompetenz) diskutierbar machen. Eine, im Verständnis des Autors, angemessene sozialwissenschaftliche Bildung kann nicht auf der Ebene des schieren Beschreibens (Analysekompetenz) beharren. Während also durch die zuvor aufgezeigten Strukturebenen (I-IV) und deren Wechselwirkungen definiert wird, »zwischen welcher Determinante und Dimension ein Zusammenhang besteht« (Ebd.: 20), beinhaltet eine Theorie sozialer Ungleichheit immer auch eine Erklärung – also eine

»Bestimmung des jeweils relevanten Mechanismus, durch den soziale Ungleichheit hergestellt wird. [...] Zur Erfassung des Ausmaßes an sozialer Ungleichheit und ihrer Erklärung bedarf es dann einerseits geeigneter »sozialer Indikatoren« zur Abbildung bzw. Messung der Determinanten wie Dimensionen sozialer Ungleichheit, andererseits sind empirische Spezifizierungen des Wirkungsprozesses erforderlich.« (Ebd.)

2.2 Theorien sozialer Ungleichheit

Stellt man nun in Rechnung, dass in den Sozialwissenschaften – spätestens seit der Industriellen Revolution – mannigfache Erklärungen für soziale Ungleichheit existieren, so wird deutlich, dass nicht auf alle Theorien Bezug genommen werden kann (vgl. dazu Solga/Powell/Berger 2009). Stattdessen werden – unter Bezugnahme auf Hradil (2001: 64–94) – lediglich die neueren Theorien sozialer Ungleichheit skizziert, indem sie sogleich zu drei lernrelevanten Erklärungsansätzen

verdichtet werden: ökonomischen, politischen und soziokulturellen Theorien sozialer Ungleichheit.

Ökonomische Theorien sozialer Ungleichheit: Die Ursachen sozialer Ungleichheit liegen diesen Theorien zufolge im Bereich der Wirtschaft. Neben ökonomischen Machtstellungen (marxistische und neomarxistische Theorien) sind – jedenfalls im Rahmen mancher ökonomischen Theorien – auch ökonomische Marktstellungen Erklärungsfaktoren sozialer Ungleichheit. Insofern sind es u.a. die gesellschaftlichen Dimensionen Arbeit und Erwerbstätigkeit, die im Rahmen der Ursachenforschung für soziale Ungleichheit berücksichtigt werden müssen.

Politische Theorien: Auch wenn ›dem‹ (Sozial-)Staat grundsätzlich die Aufgabe zufällt, soziale Ungleichheit zu beseitigen oder wenigstens zu minimieren (jedenfalls im Sinne einer Verteilungsungleichheit), so zeigt doch alle Erfahrung, dass »politische und wohlfahrtstaatliche Prozesse gleichwohl Ungleichheiten hervorbringen« (Hradil 2001: 80), was u.a. an divergierenden Bedürfnissen, Interessensgegensätzen, aber auch an unterschiedlich hohen (oder eben niedrigen) politischen Durchsetzungspotenzialen liegt. Den politischen Theorien sozialer Ungleichheit zufolge lässt sich diese also v.a. mit politisch und/oder administrativ herbeigeführten Verbindlichkeiten (z.B. in Form von Gesetzen, Beschlüssen, Richtlinien usw.) erklären.

Soziokulturelle Theorien: Relevante Erklärungsfaktoren sozialer Ungleichheit sind den soziokulturellen Theorien zufolge ›typische‹ Werthaltungen, Orientierungen, Einstellungen sowie Verhaltensmuster von Menschen, die hier zudem als durchweg wenig von materiellen Gegebenheiten abhängige Faktoren konzeptualisiert werden (vgl. ebd.: 89). Überspitzt ließe sich also formulieren, dass sozial erlerntes Verhalten soziale Ungleichheit erklären kann.

3. Didaktisch-methodische Analyse

Als didaktische Rahmung, d.h. als die Legitimation angestrebter Kompetenzzuwächse durch sozialwissenschaftliche Bildung in der Grundschule wird im Folgenden in gebotener Kürze auf das Konzept der

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) zurückgegriffen. Der Sachunterricht in der Grundschule hat gemäß der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013: 9) die Aufgabe, Kinder dabei zu unterstützen, »ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln.« Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beschreibt eine Weltgesellschaft, die global gerecht ist und in der Geschehnisse grundsätzlich aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Dabei werden die Wechselwirkungen zwischen ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Dimensionen des Lebens offengelegt (vgl. hierzu vor allem die Arbeiten von Wulfmeyer 2020).

Freilich kann es im Rahmen dieses Beitrags nicht darum gehen, die einzelnen Entwicklungsetappen der Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Blick zu nehmen sowie all ihre Prinzipien und Zielsetzungen zu besprechen (vgl. dafür u. a. Kahlert 2007; Wehling 2008; Zeuner 2008; Hauenschild 2008; Wulfmeyer 2020). Gleichwohl sollen im Folgenden einige zentrale Anmerkungen Erwähnung finden.

- Auch wenn es sich bei sozialer Ungleichheit zunächst einmal um ein im Grunde stets aktuelles Phänomen jeder Gesellschaft handelt, das insbesondere unter Gerechtigkeitsaspekten thematisiert werden sollte, so darf bei eben dieser Thematisierung – jedenfalls perspektivisch – nie vergessen werden, dass Gerechtigkeit auch intra- und intergenerationell verstanden werden muss. Eine von Schüler:innen ggf. erdachte Maßnahme, die zum Abbau sozialer Ungleichheit(en) innerhalb einer bestimmten Gesellschaft (z.B. der eines Landes) führt, gleichzeitig aber zu Lasten anderer Gesellschaften und/oder nachfolgender Generationen geht, ist folglich unvereinbar mit den Zielen für eine nachhaltige Entwicklung.
- Auch wenn es durchaus ambitioniert klingen mag – die Ziele politischer Bildung und die des Sachunterrichts weisen eine erstaunlich hohe Schnittmenge auf. So geht es auch in dem nachfolgend präsentierten Praxisbeispiel um die Anbahnung bzw. (Weiter-)Entwicklung eines kritischen politischen Bewusstseins, eines systemischen

Denkens, einer Analyse- und Problemlösungsfähigkeit sowie um die Anbahnung bzw. (Weiter-)Entwicklung der Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und Empathie. Hinter diesen konkreten Zielen stehen freilich längerfristig gedachte Zielperspektiven – allen voran die Übernahme von Verantwortung und die Förderung von Gestaltungs- und Partizipationsfähigkeiten (vgl. dazu etwa Hauenschild 2008; Wulfmeyer 2008/2020; Zeuner 2008).

- Trotz (oder gerade wegen) des Prinzips der Globalität im Hinblick auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es auf einer unterrichtspraktischen Ebene essentiell, auf – zumindest intuitiv – gegenläufige fachdidaktische Prinzipien zu setzen; allen voran die Lebenswelt- und die Schüler:innenorientierung (vgl. u.a. Oeftering/Oppermann/Fischer 2017 sowie Schröder/Klee 2017), da mithilfe dieser Prinzipien ein induktiver Lernweg eingeschlagen werden kann, was nicht nur unter lernpsychologischen Aspekten sinnvoll ist (zum Problem der Inhaltsauswahl und insb. deren Kriterien vgl. v.a. Gagal 2000: 109–179). Auch deshalb bietet sich die Thematisierung von Lernvoraussetzungen der Schüler:innen im Kontext der politikdidaktischen Rekonstruktion an.

4. Praxisbeispiel: Vorstellungen und didaktische Strukturierung im Wechselspiel

Da die bisher genannten Aspekte unmittelbare Auswirkungen auf die beobachtbare Gestaltung von (Sach-)Unterricht haben, wird die Realisierung eines angemessenen Kommunikationsraums im Unterricht an dieser Stelle zunächst als ein zentrales Qualitätsmerkmal im Bereich der Sichtstruktur von Unterricht etabliert. Damit ist eine angst- sowie möglichst hierarchiefreie, inklusive Unterrichtsatmosphäre als Grundvoraussetzung gemeint, die eine authentische Begegnung und Auseinandersetzung der Lernenden mit einem entsprechenden Lerninhalt ermöglicht. Darüber hinaus beinhaltet die Forderung nach einem angemessenen Kommunikationsraum auch eine spezifisch fachliche Maßgabe. Dazu gehört es z.B., von den Schüler:innen Begründun-

gen für die von ihnen getroffenen Aussagen einzufordern und darauf zu achten, dass Redebeiträge von allen gewürdigt werden. Außerdem muss durch die gezielte Hinzunahme von professionellen Urteilen, fachwissenschaftlichen Erkenntnissen, differenzierenden Akteursperspektiven usw. das Komplexitätsniveau der unterrichtlichen Auseinandersetzung hochgehalten und sukzessive gesteigert werden. Als besonders bedeutsam für die Realisierung der Ziele sozialwissenschaftlicher Sachbildung werden daher Methoden erachtet, die drei spezifische und sich einander ergänzende Formen der Begegnung von Lernenden mit einem Lerninhalt ermöglichen. Die nachfolgende Darstellung legt keinesfalls eine zeitliche Abfolge der Begegnungsformen (selbstreflektierend / kommunikativ / differenzierend) nahe, in der Zusammenschau der didaktisch-methodischen Strukturierung einer inhaltlichen Auseinandersetzung (in der Praxis häufig als »Unterrichtseinheit« benannt) sollten sie aber möglichst alle zur Anwendung kommen.

In Form von (A) *selbstreflektierenden Begegnungen* kann demnach eine individuelle Reflexion vorhandener Vorstellungen bezüglich des Unterrichtsinhalts stattfinden. Damit sind alle methodischen Settings gemeint, die es im Unterricht ermöglichen, dass sich Schüler:innen selbständig und in Einzelarbeit mit einem politikrelevanten Inhalt auseinandersetzen. Hier sind diverse individuelle assoziative Begegnungen mit einem Fachinhalt denkbar (Kartenabfragen, Mindmaps, Brainstormings, Zeichnungen etc.). Dieser Schritt ist notwendig, um den Lernenden den Raum dafür zu geben, sich die eigenen Denk- und Wahrnehmungsmuster hinsichtlich eines Inhalts zu vergegenwärtigen, um hiernach in einen Austausch mit anderen treten zu können. Durch eine (B) *kommunikative Begegnung* wird ein diskursiver und ergebnisoffener Austausch der eigenen Vorstellungen mit den Vorstellungen der anderen Lernenden ermöglicht. Damit sind alle methodischen Settings gemeint, die es ermöglichen, dass sich Schüler:innen untereinander austauschen und dadurch erfahren, dass zu jedem Thema/Inhalt vielfältige und von den eigenen Vorstellungen unterscheidbare und/oder vergleichbare Vorstellungen existieren. Überdies stellt der Austausch zwischen den Lernenden einen pädagogisch geschützten Erprobungsraum vorläufiger politischer Bewertungen und Urteile dar. In diesem

Rahmen kann trainiert werden, eigene Positionen zu begründen, zu hinterfragen und ggf. zu revidieren. Dafür sind alle Formen wenig strukturierter Gruppen- und/oder Partnerdiskussionen (bspw. Gruppenpuzzle, Schneeballmethode, Marktplatz usw.) denkbar. Eine weitere und aus Perspektive eines ganzheitlichen In-Beziehungs-Setzens von Lernendenvorstellungen und fachlichen Inhalten ebenso notwendige Begegnungsform, stellt (C) das Anreichern der individuellen und kollektiv geteilten Prädispositionen durch die Auseinandersetzung mit professionellen Urteilen, fachwissenschaftlichen Erkenntnissen, differenzierenden Akteursperspektiven usw. dar (*differenzierende Begegnung*). Damit sind alle methodischen Settings gemeint, die gezielt auf den Erwerb neuer Wissens Elemente abzielen. Dieser Schritt ist nötig, um die bisherige unterrichtliche Auseinandersetzung, die stark von den lebensweltlichen Perspektiven der Lernenden geprägt ist, durch den Einbezug externer Wissensquellen in ihrer Komplexität anzureichern. Zum Tragen kommen können hierfür u.a. Methoden der Textarbeit, Techniken der Internetrecherche, Lehrer:innenvortrag, aber auch komplexere methodische Settings wie Expert:innenbefragungen oder das Aufsuchen außerschulischer Lernorte.

Die nachfolgend dargestellten Überlegungen zur unterrichtspraktischen Umsetzung der Auseinandersetzung mit dem Thema Soziale Ungleichheit in der Primarstufe finden ihren Ausgangspunkt in der fachlichen Strukturierung des Themenfelds entlang der in Kap. 1 skizzierten Theorien. Didaktisch gewendet, ist es im Lichte dieser drei Erklärungsansätze offenbar von fundamentaler Relevanz, dass Schüler:innen die Komplexität sozialer Ungleichheit sowie die ihrer unterschiedlichen Theorien erfassen (können). Hierfür sollten von der Lehrperson in den bereits existierenden Schüler:innenvorstellungen Ansatzpunkte für die konkrete Unterrichtsplanung und -gestaltung identifiziert werden. Es geht also gerade nicht darum, eine der oben skizzierten Theorien als den richtigen Erklärungsansatz in den Vordergrund zu rücken, sondern mittels der Bezugnahme der Denk- und Wahrnehmungsmuster der Lernenden auf die unterschiedlichen Theorien zu sozialer Ungleichheit verschiedene mögliche Ursachen für selbige kennenzulernen. Letztlich zielt diese Vorgehensweise auf die Anbahnung/(Weiter-)Entwicklung

der politischen Urteilskompetenz der Schüler:innen ab, die u.a. auf der Fähigkeit zur Einsicht in die Multidimensionalität gesellschaftlicher Phänomene gründet und dadurch vor vorschnellen und unterkomplexen Erklärungen für die o.g. Phänomene schützen soll.

Im Anschluss an diese fachliche Strukturierung des Themenfelds wurden in insgesamt drei Grundschulklassen die Vorstellungen der Schüler:innen zum Thema Soziale Ungleichheit erhoben² (Baustein I: selbstreflektierende Begegnung). Hieran anschließend wurde durch eine Variante der Unterrichtsgestaltung (Baustein II: kommunikative Begegnung) der Versuch unternommen, die zuvor eruierten, individuellen Lernausgangssituationen im Sinne der Multiperspektivität der fachlichen Erklärungsansätze entsprechend auszudifferenzieren. Mit Baustein III (differenzierende Begegnung) könnte schließlich eine weitere Variante der Unterrichtsgestaltung mit enormem bildnerischem Potenzial umgesetzt werden.

Baustein I: selbstreflektierende Begegnung **»Leben Kinder unterschiedlich?«**

Mit folgenden Denkanstößen können Schüler:innen in die selbstreflektierende Begegnung geleitet werden. Diese können gegebenenfalls durch das Zeigen von Bildern mit Häusern (z.B. Einfamilienhaus – Mehrfamilienhaus; altes Haus – neues Haus; Haus mit Garten – Haus ohne Garten usw.) unterstützt werden

-
- 2 Die explorative Studie wurde im Rahmen eines Forschungsseminars an der Universität Bremen durchgeführt. Untersucht wurden drei Grundschulklassen aus Stadtteilen mit unterschiedlichen ökonomischen Grunddaten (weniger Einkommen <-> mehr Einkommen). In den jeweiligen Schulklassen wurden mehrere leitfadengestützte Gruppendiskussionen (jeweils 3 Proband:innen) durchgeführt. Insgesamt nahmen 54 Schüler:innen teil. Die Interviews wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Ziel war es, thematische Vorstellungskonzepte zu illustrieren, die Ziel- und Ausgangspunkte didaktisch-methodischer Überlegungen für eine sozialwissenschaftlichen Sachbildung in der Grundschule darstellen können.

- »Denkt ihr, dass es in Bremen Kinder gibt, die unterschiedlich leben?«
- »Könnt ihr das genauer beschreiben?«
- »Könnt ihr mehr dazu sagen?«
- »Woran erkennt ihr den Unterschied/die Unterschiede?«
- »Was meint ihr, warum leben Kinder überhaupt unterschiedlich?«

Den Schüler:innen gelingt es hierbei durchaus, erste assoziative Zugänge zum Thema Soziale Ungleichheit zu entwickeln und diese mit lebensweltlichen Erklärungen und Umschreibungen zu belegen. Es ist also grundsätzlich möglich, im Unterricht auf bereits vorhandene Denk- und Wahrnehmungsmuster der Lernenden zu rekurrieren. Hier einige Beispiele von Schüler:innenäußerungen zur Erklärung sozialer Ungleichheit:

- »Wer gut arbeitet, bekommt Geld und ist nicht arm.«
- »Manche Menschen sind faul und wollen nicht arbeiten, deshalb haben sie wenig Geld.«
- »Wer einen schlechten Ruf hat, z.B. weil er klaut, bekommt keinen Job.«
- »Wer arm ist, kann vielleicht nicht gut mit Geld umgehen und hat alles für etwas zu Teures ausgegeben.«
- »Wieviel man verdient, ist davon abhängig, wie gut oder schlecht man arbeitet und wie sehr man sich anstrengt.«
- »Wieviel man verdient, hängt von der Arbeit ab. Manche Jobs sind anspruchsvoll, bei anderen muss man nur gucken.«
- »Männer kriegen mehr Geld als Frauen, daher sind die Frauen abhängig von den Männern.«

Auffallend bei diesen Äußerungen ist zunächst die Dominanz von Erklärungsansätzen, die soziale Ungleichheit in den Kontext der gesellschaftlichen Dimensionen Arbeit und Erwerbstätigkeit stellen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Verbindung von sozialer Ungleichheit und den Dimensionen Arbeit/Erwerbstätigkeit besonders augenfällig im Alltag der Lernenden ist bzw. dieser Zusammenhang

am ehesten – bspw. in familiären Kontexten – thematisiert wird. Arbeit und Erwerbstätigkeit eignen sich mithin unbedingt als Einstieg in das Thema. Im weiteren Verlauf des Lehr-Lern-Prozesses sollten dann allerdings zwingend solche Unterrichtsinhalte angedacht werden, die die vorhandenen monokausalen Erklärungszusammenhänge von Arbeit/ Erwerbstätigkeit und sozialer Ungleichheit thematisieren. Denkbare Leitfragen für die Strukturierung derartiger Angebote könnten sein:

- »Was ist anspruchsvolle Arbeit?«
- »Wird Anstrengung tatsächlich entlohnt? Oder gibt es auch Menschen, die hart und viel Arbeiten und trotzdem nicht genug Geld verdienen, um angemessen zu leben?«
- »Kann jeder Mensch die Arbeit ausüben, die er ausüben möchte?«
- »Welche Voraussetzungen gibt es, um erfolgreich in der Arbeitswelt zu sein?«

Deutlich geringer bzw. indirekter fallen diejenigen Lernendenäußerungen aus, die soziale Ungleichheit im Rahmen soziokultureller Theorien denken. Gleichwohl sind Rollenzuschreibungen aufgrund des Geschlechtes sowie soziale Zuschreibungen, z.B. dass Personen, die arm sind, nicht mit Geld umgehen können oder dass Menschen, die wenig Geld haben, faul sind, auffällig. Auch hier bieten sich also Ansatzpunkte, die Vorstellungen der Lernenden zum Ausgangspunkt der fragenden Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit zu machen. Denkbare Leitfragen für die Strukturierung entsprechender Lernangebote könnten sein:

- »Welche Gründe für Armut kennst du?«
- »Kennst du Menschen, die von Armut betroffen sind?«
- »Gibt es unterschiedliche Startvoraussetzungen ins Leben?«
- »Sind die Dinge, so wie sie nun mal sind oder kann sich Gesellschaft auch ändern?«

Geben Schüler:innen keine Erklärungen ab, die auf die politischen Theorien sozialer Ungleichheit zurückzuführen sind, so ergibt sich die

Notwendigkeit, die existierenden Zugänge der Lernenden zum Thema fachlich auszdifferenzieren. Wie in Kap. 3 festgestellt, scheint gerade die Dimension des Politischen besonders abstrakt für Schüler:innen zu sein. Dies ist deshalb besonders bemerkenswert, weil gerade in der Gestaltung gesellschaftlicher Entwicklung durch das Herstellen politischer Verbindlichkeiten das größte Teilhabepotenzial zu verorten ist. Während die bei den Lernenden besonders bewussten ökonomischen und soziokulturellen Erklärungsansätze sozialer Ungleichheit eher als gegebene Größe bzw. als nur sehr langfristig zu verändernde Sphären gelten, bietet ja gerade die politische Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit Möglichkeiten der unmittelbaren Beeinflussung. Leitfragen für die Strukturierung von Lernangeboten zu dieser Dimension könnten sein:

- »Wie könnten Unterschiede zwischen Menschen verringert werden?«
- »Gibt es Regeln, die unser Zusammenleben beeinflussen?«
- »Gibt es Möglichkeiten, Menschen, die in einer schwierigen Situation sind, zu helfen? Wenn ja, welche Möglichkeiten fallen dir ein?«

Baustein II: kommunikative Begegnung – »Freche Kleiderdiebe«

Im Anschluss an die Erhebung der Schüler:innenvorstellungen zu sozialer Ungleichheit mittels der o.g. Leitfragen und einer selbstreflektierenden Begegnung könnten die Lernenden sodann mit (einer ggf. gekürzten Version) der Geschichte *Freche Kleiderdiebe* aus dem Kinderbuch *Walter und die Gerechtigkeit* (Scheffler 2012) konfrontiert werden. Nachdem diese Geschichte gemeinsam im Klassenverband vorgelesen worden ist, könnten u. a. die folgenden Fragen – erst in Partnerarbeit, dann im Plenum – diskutiert werden:

- »Tauscht euch untereinander aus. Was ist euch aufgefallen bei den Kindern, die in der Geschichte vorkommen?«
- »Welche Eigenschaften haben die Kinder? Wie würdet ihr die Kinder beschreiben? Wie findet ihr es, dass Walter in einer großen Burg

lebt, der Dorfjunge in einem kleinen Schuppen? Begründet eure Antworten.«

- »Welche Gründe könnte es dafür geben, dass die beiden Jungs so unterschiedlich leben? Begründet eure Antworten.«
- »Wie findet ihr es, dass der Dorfjunge die Kleider von Walter und Ignatz gestohlen hat? Begründet eure Antworten.«
- »Stellt euch vor, einer von euch ist Walter, der andere der Dorfjunge. Stellt ein mögliches Gespräch zwischen den beiden Jungs nach, in dem sie sich über ihr Leben/ihre Lebenssituationen unterhalten.«
- »Fallen euch Möglichkeiten ein, wie die Lebenssituation des Dorfjungen verbessert werden kann? Falls ja, welche?«
- »Was ist mit den anderen Dorfbewohnern? Wer kümmert sich um die?«

Baustein III: differenzierende Begegnung – »Bremer Leben«

Für die dritte Variante der Unterrichtsgestaltung könnte schließlich auf das Projekt »Bremer Leben« zurückgegriffen werden (vgl. dazu Anslinger/Barp/Partetzke 2017), bei dem es sich um eine Adaption des biographisch-personenbezogenen Ansatzes in der politischen Bildung handelt (vgl. dazu Partetzke 2016). Grundidee dieses Projekts ist es, dass Schüler:innen selbst biographisch-narrative Interviews führen, weil es in und mit diesen Interviews stets zur kommunikativen Her- und Darstellung narrativer Identität kommt (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002: 9–14) und im Zuge dieser Her-/Darstellung stets drei unterschiedliche Textsorten realisiert werden: Erzähl-, Beschreibungs- und Argumentationstexte. Mit diesen Textsorten korrespondieren wiederum die drei verschiedenen Dimensionen narrativer Identität: die temporale, die soziale und die selbstbezügliche Dimension. Will also eine interviewte Person ihre Lebensgeschichte erzählen (temporale Dimension; Erzähltexte), so bedarf es für eine solche Narration stets auch der »Konstruktion sozialer und materialer Welten« (ebd.: 61), innerhalb derer sie sich überhaupt erst als ein denkendes, handelndes, erdulndes etc. Subjekt verorten kann (soziale Dimension; Beschreibungstexte). Mithin fungieren diese Welten als Hintergrundfolien einer

je spezifischen Identitätskonstituierung (vgl. ebd.). Und schließlich bezieht die Interviewte, da sie sich fortlaufend als das oben beschriebene Subjekt präsentiert, gegenüber sich selbst Stellung, sie »interpretiert und bewertet sich, differenziert und vergleicht [...] Erfahrungen und Erinnerungen« (ebd.: 67; selbstbezügliche Dimension; Argumentationstexte).

Das aus sozialwissenschaftsdidaktischer Sicht inhärente Potenzial eines erzählten Lebens liegt nun v.a. darin, dass ihm einerseits die Funktion eines Scharniers zwischen der uns permanent umgebenden, konkreten Mikro- und der uns nicht unmittelbar einsichtigen, abstrakten und i.d.R. anonymen Makrowelt, in der wir aber immer auch leben, zukommt – mittels dieses erzählten Lebens also ein »brückenbildende[r] Lernprozess« (Gagel 2000: 105) initiiert werden kann. Mit Negt (1993: 662) könnte man also sagen, dass durch die Beschäftigung mit einem erzählten Leben die »Wesenszusammenhänge« zwischen Mikro- und Makrowelt einsichtig werden und hierin das Potenzial der Anbahnung und (Weiter-)Entwicklung einer Zusammenhangskompetenz liegt. Zum anderen enthält jede Lebensgeschichte aufgrund der selbstbezüglichen Dimension narrativer Identität »ein gewissermaßen zwingendes Angebot zur Selbstreflexion« (Partetzke 2016: 262), da Interviewte i.d.R. als (Gegen-)Identifikationsobjekte auftreten, durch sie also die eigene Haltung/Position fragwürdig gemacht werden (können).

Für den hier zur Disposition stehenden Gegenstand Soziale Ungleichheit bietet sich diese Vorgehensweise forschenden Lernens nun vor allem deshalb an, weil die Lernenden durch das *Sprechen* über ein gesellschaftliches Phänomen, die Möglichkeit haben, die immer vorhandene Multiperspektivität selbst zu erfahren und möglicherweise in ihre zukünftige Wahrnehmung von Welt einfließen zu lassen. Sie erhalten durch das Befragen von anderen Menschen einen Einblick in deren Sicht- und Argumentationsweisen und können diese mit ihren eigenen als auch vor allem mit fachlichen Argumentationen in Beziehung setzen. Hinzu kommt die immer vorhandene und zu beachtende Kontextgebundenheit individueller Deutungen von gesellschaftlichen Phänomenen. So kann beispielsweise die Erkenntnis, dass der eigene sozio-ökonomische Status präformierend für die Perspektivierung von

sozialer Ungleichheit ist, ein wesentlicher Beitrag für die Entwicklung eines ganzheitlichen Verständnisses von Gesellschaft sein, welches eben nicht vorschnell in eine Richtig-Falsch-Dichotomie verfällt.

5. Fazit

Die Ziele dieses Beitrags sind mehrschichtig. Zunächst ist es darum gegangen, die fachwissenschaftlichen Hintergründe des Themas Soziale Ungleichheit in der gebotenen Kürze zu beleuchten – nicht zuletzt deshalb, weil ein zentrales Qualitätsmerkmal guten Unterrichts die fachwissenschaftliche Kompetenz der Lehrperson ist. In einem zweiten Schritt wurde auf der Grundlage einer politikdidaktischen Rekonstruktion sodann eine didaktisch-methodische Analyse skizziert, in der es einerseits darum ging, das Thema Soziale Ungleichheit in den Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung einzuordnen und andererseits darum, fachliche Zielperspektiven für einen Conceptual Change zu bestimmen und sich auf zentrale fachdidaktische Prinzipien der Unterrichtsgestaltung festzulegen. Schließlich hat die Auseinandersetzung mit Schüler:innenvorstellungen einen etwas größeren Raum eingenommen, weil hier für eine veränderte Blickrichtung plädiert wurde, mittels derer die Denk- und Wahrnehmungsmuster der Lernenden nicht mehr länger nur als Ziel-, sondern zugleich immer auch als Ausgangspunkt von Lehr-Lern-Prozessen verstanden werden. In dem hier präsentierten Praxisbeispiel wurden schließlich drei spezifische, sich einander ergänzende und auf den erhobenen Lernendenvorstellungen basierende Formen der Begegnung von Lernenden mit einem Lerninhalt präsentiert – eine selbstreflektierende, eine kommunikative sowie eine differenzierende Begegnungsform –, die sodann anhand des gewählten Themas Soziale Ungleichheit entsprechend ausbuchstabiert wurden und damit konkrete Hinweise für die Unterrichtspraxis geben.

Die hier vorliegende Auseinandersetzung verdeutlicht, welche Potenziale die Didaktische Rekonstruktion für die sozialwissenschaftliche Bildung bietet. Nicht nur, dass sie konkrete Schlüsse auf didaktische und methodische Planungsentscheidungen ermöglicht, sondern auch ihren

Mehrwert für das Verständnis über vorhandene Wirklichkeitsdeutungen von Lernenden aufzeigt. Als empirische Aufgabe, kann die Didaktische Rekonstruktion daher auch einen wesentlichen Beitrag in der Ausbildung von angehenden Lehrer:innen leisten. Wer einmal erfahren und erforscht hat, welche facettenreichen Denkwelten bereits Grundschüler:innen in Bezug auf gesellschaftliche Phänomene entwickeln, kommt nicht umhin, diese zukünftig konstruktiv in die Ausgestaltung von Unterricht einfließen zu lassen.

Literatur

- Anslinger, Eva/Barp, Christine/Partetzke, Marc (2017): »Wenn einer nicht weiß, wo links und rechts ist, wie soll er dann geradeaus wissen?« Das Projekt Bremer Leben – oder: Konzeption einer sozialwissenschaftlich verankerten Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Nr. 33.
- Asal, Katrin/Burth, Hans-Peter (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress Ltd. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf07b8>
- Bloemen, André (2009): Fachliche Vorstellungen und Schülervorstellungen zum Thema Nachhaltigkeit. Ein Beitrag zur Politikdidaktischen Rekonstruktion, Oldenburg: BIS.
- Fischer, Sven (2013): Rechtsextremismus. Was denken Schüler darüber? Untersuchung von Schülervorstellungen als Grundlage einer nachhaltigen Bildung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Gagel, Walter (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Ein Studienbuch, 2., völlig überarbeitete Auflage, Opladen: Leske + Budrich.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht, Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Hauenschild, Katrin (2008): Bildung für Nachhaltige Entwicklung an Schulen – Stand und Perspektiven, in: *Kursiv. Journal für politische Bildung* 4, S. 38–43.
- Heldt, Inken (2018). Die subjektive Dimension von Menschenrechten. Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19432-1>
- Hradil, Stefan (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland, 8. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): »Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3 (3), S. 18–54.
- Kahlert, Joachim (2007): »Bildung für Nachhaltigkeit«, in: Dagmar Richter (Hg.), *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*, Bonn: BpB, S. 215–228.
- Klee, Andreas (2008): Entzauberung des Politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews, Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11291-4>
- Lutter, Andreas (2011): Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92845-6>
- Negt, Oskar (1993): »Wir brauchen eine zweite gesamtdeutsche Bildungsreform«, in: *Gewerkschaftliche Monatshefte* 44, S. 657–668.
- Oeftering, Tonio/Oppermann, Julia/Fischer, Andreas (Hg.) (2017): *Der fachdidaktische Code der Lebenswelt- und/oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Partetzke, Marc/Klee, Andreas (2020): »Wenn man jetzt ganz gut arbeitet und sich so anstrengt und man kriegt trotzdem wenig Geld« – Mit Kindern über soziale Ungleichheit sprechen«, in: Meike Wulfmeyer (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 161–174. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13450-1>
- Partetzke, Marc (2016): *Von realen Leben und politischer Wirklichkeit. Grundlegung einer biographiebasierten Politischen Bildung am Beispiel der DDR*, Wiesbaden: Springer VS.
- Rössel, Jörg (2009): *Sozialstrukturanalyse. Eine kompakte Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheffler, Claudia (2012): *Walter und die Gerechtigkeit*, Rheinfelden: Velber Verlag.
- Schröder, Hendrik/Klee, Andreas (2017): »Schülerorientierung«, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 342–351.
- Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter A. (Hg.) (2009): *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*, Frankfurt a. M.: Campus.
- Vajen, Bastian/Kenner, Steve/Wolf, Christoph/Lange, Dirk (2021): »Politikdidaktische Rekonstruktion und Bürgerbewusstsein. Eine exemplarische Aufarbeitung demokratiebezogener Vorstellungen«, in: *Herausforderungen Lehrer*innenbildung* 4 (2), S. 112–128.
- van Deth, Jan/Abendschön, Simone/Vollmar, Meike/Rathke, Julia (2007): *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90587-7>
- Wehling, Peter (2008): »Nachhaltige Entwicklung – zwischen neuem Gesellschaftsmodell und technokratischem Ressourcenmanagement«, in: *Kursiv. Journal für politische Bildung* 4, S. 12–19.
- Wild, Elke/Hofer, Manfred/Pekrun, Reinhard (2006): »Psychologie des Lernalers«, in: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz Juventa, S. 203–267.

- Wulfmeyer, Meike (Hg.) (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Grundlagen und Praxisbeispiele, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wulfmeyer, Meike (2008): »Mitgestaltung als Kompetenz. Bildung für Nachhaltige Entwicklung als politische Bildung mit Kindern«, in: Kursiv. Journal für politische Bildung 4, S. 44–50.
- Zeuner, Christine (2008): »Umweltbildung = politische Bildung? Zum politischen Bildungsgehalt aktueller Konzeptionen und Ansätze«, in: Kursiv. Journal für politische Bildung 4, S. 20–30.

Schüler:innenvorstellungen in der Humangeographie und Handlungsimplikationen für einen Conceptual Change

Franziska Früh

1. Einleitung

Im Bereich der Geographie entstanden im Laufe der vergangenen Jahrzehnte immer mehr aufschlussreiche Arbeiten zu Schüler:innenvorstellungen. Diese liegen thematisch jedoch vor allem im Bereich der physischen Geographie und nur vereinzelt in der Humangeographie (vgl. Reinfried 2010: 17). Die physische Geographie beschäftigt sich mit der Untersuchung der Wechselwirkungen zwischen Relief, Klima, Wasser, Boden und Gestein. Die »Humangeographie befasst sich mit der Struktur und Dynamik von Kulturen, Gesellschaften, Ökonomien und der Raumbezogenheit des menschlichen Handelns.« (DGfG 2017)

In der physischen Geographie sind Schüler:innenvorstellungen leichter ergründbar und lassen sich beispielsweise anhand von Zeichnungen erheben. So wurden in einer Studie von Reinfried (2006) beispielsweise 8. Klässler:innen nach ihren Vorstellungen über Grundwasser und dessen Vorkommen im Untergrund befragt. Häufig wurden große Hohlräume, wie Seen, Höhlen oder Wasseradern genannt. Anhand der verschiedenen Zeichnungen ließen sich sechs grundlegende Modellvorstellungen zum Thema Grundwasser manifestieren. Anhand dieser grundlegenden Modellvorstellungen kann dann durch den

Einsatz von physischen Modellen und Experimenten bei den Schüler:innen Unzufriedenheit über die vorhandenen Vorstellungen ausgelöst werden, sodass neue Versuchshypothesen aufgestellt und überprüft werden. Dieser Vorgang ist in der Humangeographie nicht möglich.

Im Bereich der Humangeographie existieren bisher nur drei Arbeiten, da im Gegensatz zu physisch-geographischen Themen die humangeographischen nicht klar definierbar oder experimentell nachvollziehbar sind. Deswegen ist eine Änderung der ursprünglichen Erhebungsmethode erforderlich. Die bestehenden Arbeiten sind von Hoogen (2016) zum Thema Illegale Migration, Belling (2017) zum Demographischen Wandel und Früh (2020) zu Schüler:innenvorstellungen zu Entwicklungsländern.

Auf Basis der vorliegenden Schüler:innenvorstellungen wäre eine Erforschung möglicher Conceptual-Change-Ansätze in Hinblick auf ihre Wirksamkeit wünschenswert. Auch an dieser Stelle liegt ein erhebliches Forschungsdesiderat vor.

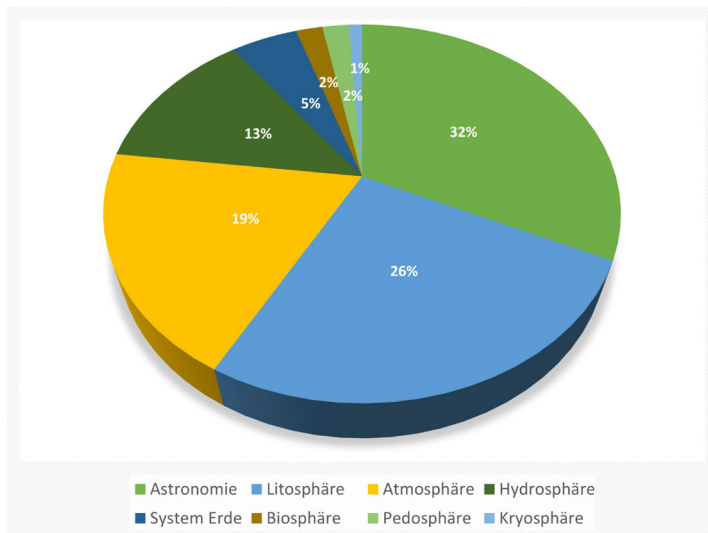
Anhand der Arbeit »Schülervorstellungen zu Entwicklungsländern« soll in diesem Artikel ein Einblick zu Schüler:innenvorstellungen in der Humangeographie gegeben werden. Auf die Tatsache, dass der Begriff »Entwicklungsländer« umstritten ist, wird im weiteren Verlauf eingegangen. Basierend auf den vorhandenen Beiträgen zu Schüler:innenvorstellungen in der Humangeographie werden erste Handlungsimplicationen für einen Conceptual Change abgeleitet (2.). Anschließend werden ausgewählte Befunde aus der Untersuchung von Schüler:innenvorstellungen zu Entwicklungsländern diskutiert (3.1-3.4). Daraus ergeben sich Schlussfolgerungen für eine didaktische Strukturierung und Unterrichtsbeispiele (Früh et al. 2021) (3.5).

2. Fachspezifischer Überblick: Schüler:innenvorstellungen und Conceptual Change in der Geographiedidaktik

In der Geographie bzw. den Geowissenschaften überwiegen zum Thema Schüler:innenvorstellungen, wie bereits beschrieben, vor allem physisch-geographische Themen (vgl. Reinfried/Schuler 2009: 127; siehe

Abb. 1). Es existieren mehr als 600 Arbeiten, wie z. B. zur Plattentektonik (vgl. Conrad 2014), über Vulkane (vgl. Otto et al. 2019) oder über den Klimawandel (vgl. Schuler 2009). Dies ist vor allem damit zu erklären, dass physisch-geographische im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Prozessen klarer greifbar, abgrenzbar und definierbar sind (vgl. Reinfried 2010: 16).

Abb. 1: Internationale Veröffentlichungen über Alltagsvorstellungen zu geowissenschaftlich-geographischen Themen



(Eigene Darstellung nach Reinfried/Schuler 2009: 127)

Im Bereich der Humangeographie liegt zu Schüler:innenvorstellungen immer noch ein Forschungsdesiderat vor. Auch das hier vorgestellte Thema Entwicklungsländer lässt sich nicht einfach definieren oder abgrenzen. Es gibt verschiedene wissenschaftliche Ansätze und Erklärungen und allein der Begriff selbst ist schon umstritten. Den generellen Forschungsrahmen bildet wie in anderen Fachwissenschaften in der

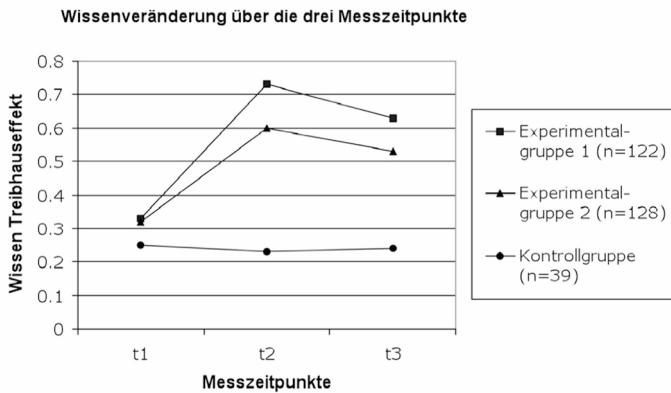
Geographiedidaktik das Modell der Didaktischen Rekonstruktion, welches aus Redundanzgründen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt wird (siehe dazu die Beiträge von Mathis sowie Schröder/Faulstich in diesem Band).

Der Begriff Conceptual Change wird in der Geographiedidaktik so verwendet, dass davon ausgegangen wird, dass unser alltägliches Lernen immer auf bereits vorhandenen sogenannten Alltagsvorstellungen/-konzepten beruht. Diese bereits vertretenen Vorstellungen können durch eine Änderung der Vorstellung (Conceptual Change) zu fachwissenschaftlich korrekte(re)n Konzepten führen. Hierzu hat Reinfried (2007) gewisse Kriterien für einen Conceptual Change identifiziert: Lernende müssen mit ihren bereits bestehenden Vorstellungen unzufrieden sein (dies wäre beispielsweise durch einen kognitiven Konflikt möglich). Voraussetzung ist, dass Lernende die Möglichkeit haben, Alternativen zu der eigenen Vorstellung zu ergründen. Sie sollten sich mit widersprüchlichen Vorstellungen oder Analogien beschäftigen. Neue Vorstellungen müssen formuliert werden, die die neuen Eindrücke berücksichtigen und sich dann als plausibel erweisen. Dadurch, dass Vorstellungen miteinander abgeglichen werden und mit beispielsweise Experimenten oder Methoden sich als wahr erweisen können, können Konzeptwechsel stattfinden. Zudem verfestigen sich die neuen Vorstellungen, indem sie bei neuen und unterschiedlichen Situationen anwendbar sind und so ein Transfer gebildet werden kann.

Inwiefern Conceptual-Change-Ansätze wirksam sein können, wurde z. B. von Reinfried et al. (2010) zum Thema Treibhauseffekt erfolgreich überprüft. Hierzu arbeiteten 289 Schüler:innen der Klasse 8 in verschiedenen Gruppen zum Treibhauseffekt. Die Experimentalgruppe 1 (EG1) arbeitete in einer optimierten (durch Schüler:innenvorstellungen erhobenen und didaktisch abgeleiteten) Lernumgebung.

Es wurde ein größerer Wissenszuwachs sowie eine längere Behaltensleistung in der EG1 mit optimierter Lernumgebung erzielt. Dies gibt einen Ausblick auf einen positiv beeinflussenden Faktor von Conceptual-Change-Ansätzen. Weitere Untersuchungen zur Wirksamkeit von Conceptual-Change-Ansätzen (vor allem auch in der Humangeographie) sind erstrebenswert.

Abb. 2: Beispiel einer Untersuchung der Wirksamkeit eines Conceptual-Change-Ansatzes zum Treibhauseffekt



(Reinfried et al. 2010)

3. Beispielstudie: Schülervorstellungen zu Entwicklungsländern

Im Rahmen meiner Dissertation bin ich folgenden zentralen Forschungsfragen zu Schüler:innenvorstellungen zu Entwicklungsländern nachgegangen:

- Welche Vorstellungen haben Schüler:innen von Entwicklungsländern?
- Auf welche Ursprungsbereiche bzw. welches »Wissen« greifen Schüler:innen für ihre Vorstellungskonstruktionen zurück?
- Begreifen Schüler:innen den Themenkomplex Entwicklungsländer in Form von Zusammenhängen und Wechselwirkungen (vernetztes Denken) oder beschreiben sie diesen eher nur durch vereinzelte Merkmale?

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion fungiert als Basis. Für die fachliche Klärung wurde zum einen Fachliteratur herangezogen und zum anderen fand ein Expert:innengespräch mit der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) statt. Durch die Analyse der Fachliteratur und der bisherigen Forschung zu Entwicklungsländern, der Kernlehrpläne sowie durch das Expert:innengespräch ergaben sich folgende inhaltliche Schwerpunkte (Rubriken) für den Interviewleitfaden:

- a) Einstieg
- b) *Was ist ein Entwicklungsland?*
- c) Lebensbedingungen und -art in Entwicklungsländern
- d) Ursache(n), dass es Entwicklungsländer gibt
- e) (Wie) kann (sollte) Entwicklungsländern geholfen werden?
- f) Zukunftsprognosen

Je nach Aufgabenform und -typ erfolgte eine leichte Umstellung der Rubriken für den Interviewleitfaden, um die Schüler:innen nicht zu lenken. So wurde beispielsweise eine Bildauswahl erst am Ende des Interviews gegeben. Im weiteren Verlauf dieses Artikels wird der Schwerpunkt auf Rubrik 2: Was ist ein Entwicklungsland? gelegt, um einen tieferen Blick sowie im späteren Verlauf einige Umsetzungsbeispiele gewährleisten zu können. Im Rahmen der explorativen Untersuchung wurden in einem ersten Teil zwölf Schüler:innen der Jahrgangsstufe EF an Gymnasien in NRW im Jahr 2016 mithilfe eines halbstandardisierten Interviewleitfadens zu Schüler:innenvorstellungen zu Entwicklungsländern befragt.

Im zweiten Teil wurden zwecks kommunikativer Validierung von den befragten Schüler:innen *Concept Maps* erstellt und erklärt. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) und Gropengießer (2005) bildete den Rahmen der Auswertung. Des Weiteren wurde auch ein Fokus auf sprachliche Aspekte, Stereotype sowie vernetzendes Denken gelegt. Zehn Leitlinien für den Unterricht bezüglich des Themenkomplexes Entwicklungsländer wurden als Handlungsimplicationen und Resultate der Didaktischen Strukturierung abgeleitet.

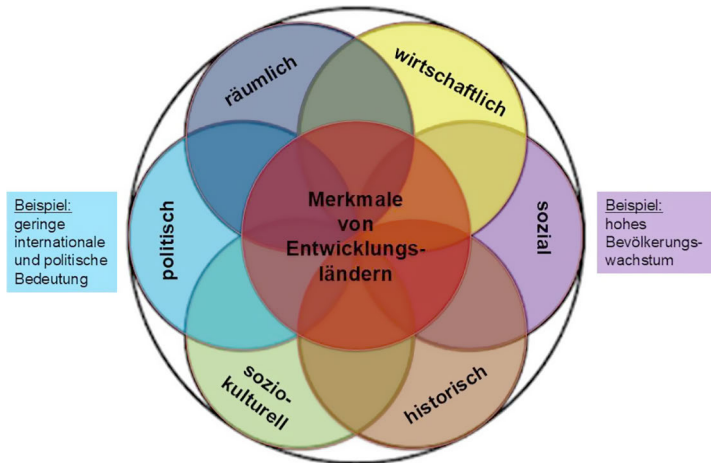
3.1 Fachliche Klärung

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist schon die Verwendung des Begriffes ›Entwicklungsland‹ problematisch. Es mangelt an einer Homogenität der Terminologie. Zudem ist die Perspektive der betrachtenden Person entscheidend. Auch soziale Unterschiede und historische Prägungen sowie unterschiedliche weltanschauliche, kulturelle oder religiöse Vorstellungen und Werthaltungen beeinflussen die Thematik. Folglich ist es nicht realisierbar von einer klaren Definition von Entwicklungsländern zu sprechen (vgl. Engelhard 2004: 13). »Das Verständnis von Entwicklung ist so verschieden wie die Zahl jener, die diesen Begriff anwenden.« (Scholz 2006: 47)

Der Begriff ›Entwicklungsländer‹ ist umstritten und sollte auch in der Öffentlichkeit längst überholt sein. Wohlwissend, dass der Begriff eine Defizitorientierung suggeriert (vgl. Mönter/Lippert/Gorges 2016) und obgleich der Begriff in der politischen Öffentlichkeit heftige Diskussionen auslöst, wird im schulischen Kontext (vgl. Boeti et al. 2011; Büttner/Müller/Raab 2012; Scholz 2012; DGFG 2017; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2019) und deswegen auch in dieser Arbeit dennoch von ›Entwicklungsländern‹ gesprochen. Ein kritischer Umgang mit dem Begriff ›Entwicklungsländer‹ ist unumgänglich. Ausführlichere Ausführungen zu der Begriffsproblematik finden sich unter Fröh (2020).

Es kristallisieren sich dennoch verschiedene Merkmale differenter Dimensionen von Entwicklungsländern heraus, die beispielsweise in verschiedene Dimensionen gruppiert werden können. Diese können jedoch nie als einzelne Dimensionen für sich gesehen werden, sondern bedingen sich gegenseitig. Ein hohes Bevölkerungswachstum (aus einer sozialen Dimension) korreliert mit vielen weiteren Dimensionen wie mangelnder Bildung, die u.a. auch historisch bedingt sein kann (usw.) (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Merkmale von Entwicklungsländern



(Eigene Darstellung nach Coy 2005; Scholz 2012)

Folgende Definition von Wolff (2003: 55–56) kann als rahmengebend für die vorliegende Arbeit angesehen werden:

»Der Begriff Entwicklungsländer suggeriert eine Gemeinsamkeit dieser Gruppe von Territorien, die keinesfalls überdehnt werden darf. Die Welt ist bunt, und auch Entwicklungsländer unterscheiden sich nahezu in allem, worin sich Länder unterscheiden können. Weder sind sie notwendige junge Länder [...] noch sind sie mit Begriffen wie Hochkultur versus Stammesgesellschaft zu fassen [...]; weder sind alle Entwicklungsländer ehemalige Kolonien [...] noch sind alle ehemaligen Kolonien Entwicklungsländer [...]; weder sind sie geografisch eindeutig zu erfassen [...] noch klimatisch [...] noch rassisch [...]. Auch bevölkerungsmäßig sind sie mehr als uneinheitlich; es sind einige von ihnen auch heute noch durch weite leere Räume gekennzeichnet, andere durch Ballungsregionen, während die Bevölkerungsdichte etwa Europas nur ausnahmsweise von einem Entwicklungsland erreicht wird.«

3.2 Verallgemeinerung der Schüler:innenvorstellungen: Was ist ein Entwicklungsland?

Die befragten Schüler:innen äußerten sich sehr vielfältig und ausgiebig zu ihren Vorstellungen von Entwicklungsländern. Die gesamten Vorstellungen resultieren aus der Lebenswelt der Befragten (wie beispielsweise Schule, Familie und Freunde), aus Stereotypen oder auch den Medien. Auffallend war, dass teilweise sprachliche Probleme mit der Konnotation »Entwicklung-s-land« auftraten, die die Befragten teilweise sogar bemerkten und äußerten sowie teilweise ihre Argumentation änderten. »Ein Entwicklungsland ist ein Land, welches sich schon entwickelt hat, wie der Name schon sagt.« (I9R) Fast alle Schüler:innen erklärten, dass Entwicklungsländer Probleme haben sowie einen Mangel an speziellen Faktoren aufweisen. In den einzelnen Ausführungen der Probleme/des Mangels gab es verschiedene Darstellungen (siehe Abb. 4). Oft wird als unhinterfragtes Ziel der Entwicklungsländer genannt, ein Wirtschaftsland wie Deutschland zu werden: »Entwicklungsländer sind noch nicht ausgebauten Länder, die noch nicht komplett wirtschaftsfähig sind. Sie haben meist ein niedriges BIP und werden von funktionstüchtigen Wirtschaftsländern wie z.B. Deutschland unterstützt. Ihr Ziel ist es, ein funktionstüchtiges Wirtschaftsland zu werden.« (B1) Die ausführliche Auswertung ist unter Früh (2020) zu finden.

Es lassen sich folgende zentrale Befunde zu Schüler:innenvorstellungen über Entwicklungsländer extrahieren:

Welche Vorstellungen haben Schüler:innen von Entwicklungsländern?

Schüler:innen sehen Entwicklung als einen Prozess des Fortschrittes. Einige Schüler:innen haben mit der Konnotation »Entwicklungsland« Probleme und benennen diese teilweise auch entsprechend. Sie nennen als Hauptmerkmale für Unterentwicklung Armut, hungernde Menschen und weitere Aspekte, die häufig in Kreisläufen dargestellt werden. Die Lebensbedingungen der Menschen in Entwicklungsländern werden stereotyp und stark pauschalisiert beschrieben. Disparitäten in Ent-

wicklungsländern selbst werden kaum beachtet. Schüler:innen suchen verstärkt nach *einer* (der) Erklärung für die Ursache. Die Individualität der Länder bleibt unberücksichtigt. Sie sehen Deutschland in der »Geberrolle« und deklarieren als allgemein anerkanntes Ziel, ein Industrieland wie Deutschland zu werden.

Auf welche Ursprungsbereiche bzw. welches »Wissen« greifen Schüler:innen für ihre Vorstellungskonstruktionen zurück?

Schüler:innen beschreiben Merkmale von Entwicklungsländern und halten an diesen fest. Zudem antworten sie bei kausalen Fragen final. Die Erfahrung ihrer Lebenswelt wird miteinbezogen und sie bedienen sich Stereotypen sowie Vorurteilen (beispielsweise aus Werbekampagnen). Ihr Vorwissen stammt vor allem von medialen Bezügen, Schule, Eltern und Freunden. Auch sprachliche Konnotationen sowie Metaphern wie beispielsweise der Teufelskreislauf der Armut (welcher aus fachwissenschaftlicher Sicht als sehr kritisch zu sehen ist) sind für die Vorstellungsbildung nicht zu unterschätzen.

Begreifen Schüler:innen den Themenkomplex Entwicklungsländer in Form von Zusammenhängen und Wechselwirkungen (vernetzendes Denken) oder beschreiben sie diesen eher nur durch vereinzelte Merkmale?

Schüler:innen fallen komplexe Wechselwirkungen sowie Ursache-, Folge- und Wirkungsbeziehungen sehr schwer. Sie suchen nach einer klaren, unidirektionalen Erklärung und beschreiben einfache Folgeketten. Auch die Betrachtung unterschiedlicher Maßstabsebenen, der Wandel von Raum und Zeit, die Dynamik der Veränderung/des Wandels fällt ihnen schwer. So äußern sie viele singuläre Anhaltspunkte. Eine direkte Anknüpfung an diese ist möglich und nötig.

Resultierend aus diesen Ergebnissen wurden zehn Handlungsimplicationen abgeleitet (siehe 3.4).

3.3 Ergebnisse des wechselseitigen Vergleiches zwischen fachlicher Klärung und Schüler:innenvorstellung: Was ist ein Entwicklungsland?

Die Ergebnisse des wechselseitigen Vergleiches wurden jeweils in Unterschiede, Einigkeit und besondere Schwierigkeit/Begrenztheit pro Rubrik zusammengefasst. Ein Auszug der Ergebnisse wird im Folgenden gegeben:

Unterschiede lassen sich bereits bei der bloßen Konnotation »Entwicklung-s-land« manifestieren. So fragen sich einige Schüler:innen: Wer oder was ist das entwickelte Land? Wird ein Ist- oder eher ein Soll-Zustand durch den Begriff beschrieben? Die Fachwissenschaft hingegen bezeichnet in der Begrifflichkeit einen klaren Soll-Zustand, suggeriert jedoch auch mögliche Probleme des Begriffes, der nicht nur deswegen umstritten ist. Auch die Begrifflichkeit Industrieland ist nach fachwissenschaftlicher Sicht nicht klar abzuleiten, da sich diese Länder eher in einer post-industriellen Phase befinden (vgl. Mönter/Lippert/Gorges 2016). Zudem besagt die Fachwissenschaft, dass der Begriff »Entwicklungsland« längst überholt sei und durch Bezeichnungen wie »wenig entwickelte Länder« ersetzt werden sollte. In vielen Lehrplänen und Schulbüchern sowie dem aktuellen Sprachgebrauch der Schüler:innen ist dies jedoch nicht verankert. Die Fachwissenschaft ist sich bewusst, dass es keine einheitliche Definition von Entwicklungsländern gibt. Schüler:innen versuchen stets eine zu finden (was ihnen oft schwerfällt) und werden unzufrieden, dass sie nicht »die eine Lösung« haben. Historische sowie zeitliche Komponenten werden von Schüler:innen kaum berücksichtigt. Teilweise gleichen ihre Vorstellungen einem naiven Realismus (»Die Welt ist so, wie wir sie gerade wahrnehmen.«). Die Fachwissenschaft berücksichtigt hauptsächlich die Einteilungen und Klassifizierungsmöglichkeiten, die beispielsweise durch den Human Development Index (HDI) gegeben sind. Schüler:innen argumentieren teilweise mit dem Bruttonationaleinkommen (BNE) und sprechen von einer Liste der reichsten Länder der Welt.

Einigkeit zwischen Fachwissenschafts- und Schüler:innenperspektive besteht darin, dass Entwicklung an sich als Prozess wahrgenommen

wird und in Entwicklungsländern Armut vorherrscht. Zudem werden Disparitäten zwischen arm und reich vor allem in Entwicklungsländern aber auch zwischen Entwicklungs-, Schwellen-, und Industrieländern gesehen. Entwicklungsländer werden im Vergleich zu Industrieländern als unterentwickelt und rückständig beschrieben. Eine aufsteigende Gliederung in Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieland wird teilweise vorgenommen. Die enorme Bedeutung der Perspektive der Betrachtung wird auch vereinzelt von Schüler:innen genannt. Die Fachwissenschaft (vgl. Mönter/Lippert/Gorges 2016) besagt, dass man sich seiner (eurozentrischen) Perspektive bewusst sein solle und die Entwicklungsstrategien entsprechend anpassen müsse. Einigkeit zwischen Fachwissenschaft und Schüler:innenvorstellung besteht ferner darin, dass viele Merkmale von Entwicklungsländern, die in der Fachwissenschaft beispielsweise als soziale oder räumliche Merkmale gegliedert werden, beschrieben werden: mangelnde Lebensbedingungen, schlechte Infrastruktur, schlechte medizinische Versorgung. Auch Stereotype, die in der Fachwissenschaft thematisiert werden, wie »dort gibt es nur einfache Hütten und abgemagerte Menschen« sowie »die haben kein Wasser«, lassen sich bei den Schüler:innenvorstellungen wiederfinden (vgl. Früh 2020).

Die *besondere Schwierigkeit/Begrenztheit* liegt, wie bereits erwähnt, darin, dass es keine einheitliche Terminologie zu Entwicklungsländern gibt und diese zudem geographisch auch nicht einheitlich zu fassen sind. Dadurch, dass Entwicklungsländer auch stets Thema im politischen Diskurs sind und neuen möglichen Kooperationen oder Zusammenarbeiten zwischen Staaten unterliegen, wird eine Definition weiterhin erschwert.

3.4 Didaktische Strukturierung und Umsetzungsbeispiele

Mögliche Handlungsimplikationen bezogen auf Schüler:innenvorstellungen zu Entwicklungsländern

- I. Lebensweltbezüge: Warum (sollten) wir uns mit Entwicklungsländern beschäftigen (?)
- II. Entwicklungsländer als ein ›Pars pro Toto‹ der politischen Geographie
- III. Die Perspektive der Betrachtung (Eurozentrismus)
- IV. *Wer oder was ist ein entwickeltes Land?*
- V. Rahmentheorien (Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens) sollten aufgebrochen werden
- VI. Der Umgang mit Stereotypen, Vorurteilen und ›das Fremde‹ bzw. ›die Andersartigkeit‹
- VII. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstabebenen von Raum, Wandel und Zeit sowie die Dynamik der Veränderung/des Wandels
- VIII. Vernetzendes Denken
- IX. Das Scheitern der Suche nach der Lösung und der Umgang mit mehreren Lösungsansätzen
- X. Fächerverbindender und fachübergreifender Geographieunterricht

Die zehn Handlungsimplikationen werden unter Fröh (2020) genauer thematisiert. An dieser Stelle soll nur auf Handlungsimplikation IV *Wer oder was ist ein entwickeltes Land?* weiter eingegangen werden.

Ziel der Leitlinie ist ein bewusster Umgang mit der direkten Wirkung von Sprache und ihren stillen Implikationen. Allein dem Wortsinn nach müssten mit der Konnotation ›Entwicklungsländer‹ alle Länder bezeichnet werden, die sich in Entwicklung befinden. Darunter fielen auch Industrieländer. Der Begriff ›Entwicklungsländer‹ beschreibt folglich einen Soll- und keinen Ist-Zustand. Wie durch die fachliche Klärung ersichtlich, greifen erste Schulbücher die Problematik auf. Es ist unabdingbar, im Unterricht auf die verschiedenen Auslegungsrichtungen des

Wortes einzugehen und dies mit den Schüler:innen zu thematisieren, um folglich an bestehenden Brüchen/Problemen der Schüler:innenvorstellungen anzuknüpfen und mit ihnen arbeiten zu können.

Über den Wortsinn von »Entwicklungsländern« hinaus ergaben sich durch die Verallgemeinerung der Schülervorstellungen weitere sprachliche Aspekte, die im Unterricht aufgegriffen werden sollten, wie unter anderem

Teleologismen: Schüler:innen weichen z.B. der kausalen Frage nach Hintergründen der Unterentwicklung aus und antworten final mit Auswirkungen der Unterentwicklung.

Anthropomorphismen: Unter Anthropomorphismus versteht man die Vermenschlichung oder auch Personifikation von Gegenständen oder Sachverhalten. Dabei werden menschliche Eigenschaften sowie Denkweisen auf die Natur übertragen. Schwierig ist es jedoch, solche Anthropomorphismen komplett zu umgehen. Selbst in der Fachliteratur werden sie häufig verwandt, um vor allem komplexe Sachverhalte besser transparent machen zu können.

Naiver Realismus: Zwischen phänomenalen und physischen Gegebenheiten wird nicht unterschieden. (»Die Welt ist so, wie wir sie gerade wahrnehmen.«)

Euphemismen: Allein der Begriff »Entwicklungsländer« bringt euphemistische Grundzüge mit sich und stellt eine natürlich gegebene Konkurrenz (zwischen Gewinnern und Verlierern) in Frage. Industrieländer stellen den eventuell unreflektierten »Soll-Zustand« dar.

Stereotype Geber-Nehmer-Verhältnisse: Ziel ist es, dass den Schüler:innen ihre Stereotype, Vorurteile und ihre Sicht auf »das Fremde« beziehungsweise »die Andersartigkeit« bewusst werden und sie dazu in der Lage sind, diese kritisch zu reflektieren.

Umgang mit Mitleid/Empathie/Schicksal: Schüler:innen haben oft Mitleid mit Menschen aus Entwicklungsländern und sehen Deutschland als »Geberland«. Hintergrund könnten auch Kampagnen von Hilfsorganisationen sein, die primär auf Missstände in diesen Ländern aufmerk-

sam machen, um Interesse und Mithilfe für bestimmte Projekte zu erlangen.¹

Umsetzungsbeispiel 1: Länder des Globalen Südens?

Auf dieser einführenden Doppelseite zu »Länder des globalen Südens« (Früh et al. 2021: 38–39) wird der Frage nachgegangen, was für die Schüler:innen der Begriff »Entwicklungsland« bedeutet. So wird beispielsweise ein Zitat aus der Arbeit von Früh (2020: 115) aufgegriffen, in dem ein Schüler folgende Äußerung tätigt: »Entwicklungsländer sind Länder, die sich schon entwickelt haben und Industrieländer sind Länder mit viel Industrie.« Eine der Aufgaben der Schulbuchseiten ist es, zu diesem Zitat einen Dialog zu verfassen, in dem dem Schüler verdeutlicht wird, warum seine Definition problematisch ist und welchen Begriff er besser nutzen sollte (Handlungsimplication IV, II, VII, IX, I). Auf der Basis von Bildern, einer Karikatur mit einer weit verbreiteten Einteilung in »Nord-Süd« und einer aktuellen Karte der Länder des Globalen Südens sowie einigen Textkästen, sollen die Schüler:innen sich auf dieser Doppelseite weiter mit dem »Begriffsschaos« beschäftigen und dazu die Verteilung der Länder des Globalen Südens beschreiben sowie die Vor- und Nachteile dieser Einteilung in Globaler Norden und Süden gegenüberstellen (Handlungsimplication IV, VII, VIII). Darüber hinaus sollen sie einen Perspektivwechsel vollziehen, indem sie Vermutungen darüber anstellen, ob Menschen in Australien, Chile oder Südafrika unsere eurozentrische Weltsicht teilen würden (Handlungsimplication III). Auch Unterschiede zwischen globalen und regionalen Disparitäten werden durch eine Auswertung der Karikatur berücksichtigt (Handlungsimplication VI).

1 Daraus abgeleitet ergeben sich Umsetzungsbeispiele für den Geographieunterricht zum Thema Entwicklungsländer, die im Schulbuch Seydlitz Geographie 3. Gymnasium Nordrhein-Westfalen (Früh et al. 2021: 38–43) oder auch online unter »Blick ins Buch« eingesehen werden können.

Umsetzungsbeispiel 2: São Paulo – Leben in zwei Welten

Anhand dieser Doppelseite (ebd.: 40–41) lernen die Schüler:innen, dass es auch innerhalb von Ländern und Städten große Disparitäten gibt. Dies wird am Beispiel São Paulo in Brasilien deutlich, da sich dort unter anderem Favelas direkt neben Gated Communities befinden.

Durch ein Bild der Stadtviertel Paraisópolis und Morumbi (die direkt nebeneinander liegen) (M1) kann zudem ein kognitiver Konflikt durch die Lehrkraft initiiert werden, indem das Bild in der Mitte durchgetrennt wird und dann die beiden Bilder an die Wand projiziert werden. Zunächst erkennt man zwei unterschiedliche Stadtviertel (welche eher durch Armut bzw. Reichtum geprägt sind), die man nicht direkt miteinander in Verbindung bringen würde. Anschließend kann das komplette Bild aufgedeckt werden. Die Aufgabe der Schüler:innen ist es, anschließend Gründe zu erarbeiten, warum es zu solchen Wohnsiedlungen direkt nebeneinander kommt (Handlungsimplication VI, III, VII, VIII).

Über eine Karte (M2), die die Entwicklung São Paulos zur größten Stadt Brasiliens mit mehr als zehn Millionen Einwohner:innen zeigt, und eine Aufgabe zur Beschreibung der dortigen Lebensbedingungen können die Schüler:innen schlussfolgern, dass das rasante Städtewachstum nicht ohne politische und soziale Folgen blieb (Handlungsimplication VII, II). Bei einem abschließenden Rollenspiel zur Entscheidung der Stadtregierung, ob die Favelas abgerissen werden sollen (oder ob sie in die Stadt durch beispielsweise bessere Strom- und Wasseranschlüsse eingegliedert werden sollen), wird diese Thematik noch einmal vertieft und ein Perspektivwechsel vollzogen. Als Hilfe stehen der Dreischritt der Argumentation sowie ein Beispiel einer Rollenkarte zur Verfügung (Handlungsimplication VIII, V, IX, X).

Umsetzungsbeispiel 3: Stereotype und Vorurteile

Durch diese Doppelseite (ebd.: 42–43) wird das Bewusstsein dafür sensibilisiert, dass in unseren Vorstellungen von bestimmten Ländern oder Begriffen Stereotype und Vorurteile existieren, die (meist) nicht mit der fachwissenschaftlichen Sicht übereinstimmen.

300 Schüler:innen in NRW haben in der Arbeit von Fröh (2020) gezeichnet, wie sie sich ein Entwicklungsland vorstellen. Es ließen sich

vier Bildtypen gruppieren, die als Beispiele auf der Schulbuchseite abgedruckt sind. Mithilfe eines einführenden Textes, der zwischen Stereotyp und Vorurteil differenziert, haben die Schüler:innen folgend die Aufgabe, zu erklären, ob es sich bei den unterschiedlichen Vorstellungen zu Entwicklungsländern um Vorurteile oder Stereotype handelt. Alternativ könnten die Schüler:innen auch selbst dazu aufgefordert werden, (ohne die Doppelseite gesehen zu haben) ihre eigene Zeichnung von einem Entwicklungsland zu erstellen und zu beschriften (Handlungsimplication VI, III, IV).

In einer weiteren Aufgabe wird zudem der Frage des Ursprungs der Vorstellungen nachgegangen, indem die Schüler:innen in einer Suchmaschine »Entwicklungsländer« eingeben und die Ergebnisse kritisch reflektieren. Sie erstellen abschließend in Gruppen jeweils zwei verschiedene Collagen aus Bildern und Zeitungsschlagzeilen zu Deutschland und Afrika: je eine Collage mit negativ-pessimistischer Tendenz und eine mit positiv-optimistischer Stoßrichtung (Handlungsimplication VI, III, IV).

Weitere Umsetzungsbeispiele

Ein weiterer Ansatz wäre beispielsweise der Einsatz eines Weltverteilungsspieles im Unterricht, um einen Perspektivwechsel zu initiieren (vgl. ebd.: 31). Bei diesem Spiel wird unter anderem die Verteilung der Bevölkerung und des Einkommens pro Kontinent sichtbar. Es ist zu berücksichtigen, dass die Darstellung stark vereinfacht ist, da es innerhalb eines Kontinentes/eines Landes auch starke Unterschiede gibt. Dies gilt als Diskussionsgrundlage.

Auch der Einsatz eines Vorher-Nachher-Fragebogens im Unterricht, um sich des Lernzuwachses nach der Unterrichtseinheit bewusst zu werden, ist denkbar (vgl. Jebbink/Früh 2016). Hierzu beantworten die Schüler:innen vor der Unterrichtseinheit nach ihren Vorstellungen einen Fragebogen zum jeweiligen Thema und können fachwissenschaftliche Fehler am Ende der Unterrichtsreihe aufdecken. Durch den Vergleich ihrer vorherigen Vorstellungen werden sie sich des eigenen Lernprozesses bewusst.

Es wäre interessant und nützlich, diese und weitere Unterrichtsbeispiele in Form eines wissenschaftlichen Design-Based-Research-Ansatzes (vgl. Reinfried et al. 2010) auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen.

4. Ausblick

Die bestehenden Arbeiten zu Schüler:innenvorstellungen in der Humangeographie wurden von Belling und Früh (2018: 208–221) miteinander verglichen. Folgende Gemeinsamkeiten sind festzuhalten:

Zur Erhebung von Schüler:innenvorstellungen in der Humangeographie eignen sich halbstandardisierte Interviewleitfäden. Die fachliche Klärung muss in der Humangeographie aufgrund der Vielschichtigkeit angepasst werden. Schüler:innenzeichnungen sind nur bedingt aufschlussreich, da ein hoher Grad der Abstraktion gefordert ist. Die Lebenswelt der Schüler:innen hat eine gewisse Filterfunktion, durch die sie die Welt betrachten. Verknüpfungen sowie Wechselwirkungen fallen den Schüler:innen schwer. Sie bilden auf der Suche nach der Lösung einfache Kausalketten und eindimensionale Schlussfolgerungen. Auch die Bedeutung von Metaphern ist für ihre Vorstellungskonstruktion unabdingbar. Es bietet sich folglich ein konstruktiver Geographieunterricht an, der interkulturelles Lernen (Stereotype, Kultur, Identität) mit aufgreift.

Für die zukünftige Forschung wäre es nötig, dass noch weitere humangeographische Themen erforscht werden und auch die bestehenden Lehrwerke kritisch analysiert und überarbeitet werden. Unterrichtsmaterial sollte im Dialog zwischen Forscher:innen und Praktiker:innen entworfen (vgl. Früh/Hanke/Berger 2019) sowie evaluiert werden. Eine quantitative Erhebung der Verteilung der Vorstellungen wäre bei den bereits bestehenden Arbeiten auch von großem Interesse. So könnten durch die weitere Erforschung von Schüler:innenvorstellungen diese nicht mehr als Lernbarriere, sondern als Sprungbrett für den Lernerfolg gesehen werden.

Literatur

- Belling, Dorothee (2017): Demographischer Wandel und Schülervorstellungen: Ein Beispiel zur geographiedidaktischen Rekonstruktion (= Geographiedidaktische Forschungen, Band 66), Münster: Münsterischer Verlag für Wissenschaft.
- Belling, Dorothee/Früh, Franziska (2018): »SchülerInnenvorstellungen zu Themen der Humangeographie«, in: Mirka Dickel/Fabian Pettig/Felix Reinhardt (Hg.), Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik (= Geographiedidaktische Forschungen, Band 69), Münster: Münsterischer Verlag für Wissenschaft, S. 208–220.
- Boeti, Pasquale/Brodengeier, Egbert/Jackowski, Corinna/Korby, Wilfried/Kreus, Arno/von der Ruhren, Norbert (2011): TERRA. Geographie, Oberstufe Nordrhein-Westfalen, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Büttner, Winfried/Müller, Hans-Georg/Raab, Hans-Dieter (2012): Abitur-Wissen Erdkunde: Entwicklungsländer, Freising: Stark Verlag.
- Conrad, Dominik (2014): Erfahrungsbasiertes Verstehen geowissenschaftlicher Phänomene. Eine didaktische Rekonstruktion des Systems Plattentektonik. Dissertation, Bayreuth: Universität Bayreuth. <https://epub.uni-bayreuth.de/1716/>
- Coy, Martin (2005): »Geographische Entwicklungsländerforschung«, in: Winfried Schenk/Konrad Schliephake (Hg.), Allgemeine Anthropogeographie, Gotha: Klett-Perthes, S. 727–766.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Hg.) (2017): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. 8., aktualisierte Auflage, Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG).
- Engelhard, Karl (2004): Welt im Wandel. Ein Informations- und Arbeitsheft für die Sekundarstufe II, Stuttgart: Omnia.
- Früh, Franziska/Hanke, Anna/Berger, Sören-Christian (2019): »Schülervorstellungen zu Entwicklungsländern: zwischen Theorie und Praxis«, in: Claudia Priebe/Christiane Mattiesson/Katrin Sommer (Hg.), Dialogische Verbindungslinien zwischen Wissenschaft und

- Schule. Theoretische Grundlagen, praxisbezogene Anwendungsaspekte und zielgruppenorientiertes Publizieren, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 112–128.
- Früh, Franziska (2020): Schülervorstellungen zu Entwicklungsländern – Ein Fenster zur Kognition in der Humangeographie. Dissertation, Universitätsbibliothek Bochum, Geographiedidaktik.
- Früh, Franziska/Jägersküpper, Klaus/Kempf, Dennis/Morgeneyer, Frank/Otto, Karl-Heinz/Schmalor, Hannes/Strebe Sandro (2021): Seydlitz Geographie 3. Gymnasium Nordrhein-Westfalen, Braunschweig: Westermann. <https://www.westermann.de/artikel/978-3-14-113202-1/Seydlitz-Geographie-Aktuelle-Ausgabe-fuer-Gymnasien-in-Nordrhein-Westfalen-Schulbuch-3/>
- Gropengießer, Harald (2005): »Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen LehrLernforschung«, in: Philipp Mayring/Michaela Gläser-Zirkuda (Hg.), Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim: Beltz Juventa, S. 172–189.
- Hoogen, Andreas (2016): Didaktische Rekonstruktion des Themas Illegale Migration. Argumentationsanalytische Untersuchung von Schüler*innenvorstellungen im Fach Geographie (= Geographiedidaktische Forschungen, Band 59), Münster: Münsterscher Verlag für Wissenschaft.
- Jebbink, Klaus/Früh, Franziska (2016): (Un-)Bekanntes Brasilien. Mit Schülervorstellungen zum Austragungsort der Olympischen Spiele 2016 arbeiten, Online veröffentlicht als Arbeitsblatt der Reihe: Praxis Geographie aktuell. <https://www.westermann.de/anlage/4583810/Un-bekanntes-Brasilien-Mit-Schuelervorstellungen-arbeiten/>
- Mayring, Philipp (2016): Qualitative Inhaltsanalyse, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2019): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde, Frechen. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/200/g9_ek_klp_%203408_2019_06_23.pdf
- Mönter, Leif/Lippert, Sabine/Gorges, Anna (2016): »Gemachte Armutsräume? Implikationen bei der Behandlung von Entwicklungsdispa-

- ritäten im geographischen Unterricht, vom Schulbuch zur Schüler-
vorstellung«, in: *GW-Unterricht* 142/143 (2–3), S. 71–79. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht142/143>
- Otto, Karl-Heinz/Toulkeridis, Theofilos/Zach, Imme/Edler, Dennis
(2019): »Eine empirische Studie zum Wissen von Schülerinnen und
Schülern über aktive Vulkane und Schutzmaßnahmen in Ecuador«,
in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 47 (1), S. 1–23. <https://doi.org/10.18452/19953>
- Reinfried, Sibylle (2006): »Interessen, Vorwissen, Fähigkeiten und Ein-
stellungen von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen«, in:
Hartwig Haubrich (Hg.), *Geographie unterrichten lernen. Die neue
Didaktik der Geographie konkret*, München: Oldenbourg, S. 49–79.
- Reinfried, Sibylle (2007): »Welche Unterrichtsstrategien verändern geo-
graphische Alltagsvorstellungen nachweislich? Eine empirische Stu-
die zum Conceptual-Change am Beispiel subjektiver Theorien über
Grundwasser«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 35 (1), S.
20–40. <https://doi.org/10.6051/zgd.v35i1.232>
- Reinfried, Sibylle (2010): »Lernen als Vorstellungsänderung: Aspekte
der Vorstellungsforschung mit Bezügen zur Geographiedidaktik«,
in: Sibylle Reinfried (Hg.), *Schülervorstellungen und geographi-
sches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand
der theoretischen Diskussion*, Berlin: Logos-Verlag, S. 1–31.
- Reinfried, Sibylle/Schuler, Stephan (2009): »Die Ludwigsburger-Luzer-
ner Bibliographie zur Alltagsvorstellungsforschung in den Geowis-
sensschaften – ein Projekt zur Erfassung der internationalen For-
schungsliteratur«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 37 (3), S.
120–135. <https://doi.org/10.6051/zgd.v37i3.203>
- Reinfried, Sibylle/Aschenbacher, Urs/Huber, Erich/Rottermann, Ben-
no (2010): »Den Treibhauseffekt zeigen und erklären«, in: Sibyl-
le Reinfried (Hg.), *Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung
und Stand der theoretischen Diskussion*, Berlin: Logos-Verlag, S.
123–156.
- Scholz, Fred (2006): *Entwicklungsländer*, Braunschweig: Westermann
Schulbuch.

- Scholz, Fred (2012): Entwicklungsländer. Entwicklung und Unterentwicklung im Prozess der Globalisierung (= Diercke Spezial, 2. aktualisierte Auflage), Braunschweig: Westermann Schulbuch.
- Schuler, Stephan (Hg.) (2009): Alltagstheorien zu den Ursachen und Folgen des globalen Klimawandels. (= Bochumer Geographische Arbeiten, Band 78), Bochum: Europäischer Universitätsverlag (PDF-Auszug: http://universitaetsverlag.com/9783899663679_textauszug.pdf/)
- Wolff, Jürgen H. (2003): Entwicklungsländer und Entwicklungspolitik im Rahmen globaler politischer Strukturen und Prozesse, Paderborn: Schöningh.

Religionskundliches Konzeptlernen

Schüler:innenvorstellungen über Religion und fachliche Metakonzepte am Beispiel Kontextualisierung

Stefan Schröder, Sophie Faulstich

1. Einleitung

Was bedeutet *Conceptual Change* im Kontext religionskundlichen Lernens? Was für Vorstellungen weisen Schüler:innen in dieser Domäne auf und welche fachlichen Grundlagen sind zu berücksichtigen? Und welche didaktischen Ansatzpunkte ergeben sich, wenn man beides zusammendenkt und aufeinander bezieht? Diesen Fragen werden wir im vorliegenden Beitrag nachgehen.

Unsere Überlegungen stützen sich maßgeblich auf unsere gemeinsame Forschungstätigkeit im Rahmen des von der Robert Bosch Stiftung geförderten, an der Universität Bayreuth angesiedelten Projekts »*Religion Literacy* – Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten konstruktivistischen Religionsdidaktik« (2021–2024).¹ Ziel des Projekts

1 Den Projekttitel »*Religion Literacy*« haben wir bewusst und in Abgrenzung zu religionspädagogischen und interreligiösen Konzepten *religiösen* Lernens (*Religious Literacy*) gewählt, die auf die Ausbildung einer religiös-weltanschaulichen Identität der Schüler:innen als Lernziel religionsbezogenen Unterrichts an Schulen abzielen. *Religion Literacy* meint demgegenüber ein didaktisches Konzept, das einen informierten, differenzierten und kritischen Umgang der Schüler:innen mit Religion als *gesellschaftlichem Phänomen* anstrebt, statt gängige essenzialisierende und rein innerlich-erfahrungsbasierte Religionskonzepte zu

ist die Stärkung und Weiterentwicklung der noch jungen fachdidaktischen Tradition innerhalb der konfessionell nicht gebundenen Religionswissenschaft, der es im deutschsprachigen Raum lange Zeit an einem echten schulischen Anwendungsbereich mangelte. Durch die steigenden Teilnehmer:innenzahlen in Ersatz- oder Alternativfächern zum konfessionellen Religionsunterricht mit anteilig religionskundlichen Lehrplänen wie »Ethik« oder »Werte und Normen« in Deutschland und spätestens seit Einführung religionskundlicher Pflichtanteile im Deutschschweizer Lehrplan 21 hat sich diese Situation jedoch grundlegend gewandelt – auch wenn gerade in Deutschland im Diskurs um religionsbezogene Bildung an Schulen der separative² konfessionelle Religionsunterricht nach Artikel 7 (3) Grundgesetz nach wie vor als »Normalfall« gilt, dessen Bezugsdisziplinen die jeweiligen Theologien und ihre Religionspädagogiken sind. Der vorliegende Aufsatz soll einen Beitrag zum Konzeptlernen für die genannten nichtkonfessionellen schulischen Fachkontexte leisten.

reproduzieren. Schüler:innen sollen die Pluralität von Religion als soziale Tatsache »lesen«, d.h. differenziert wahrnehmen, analysieren und darauf aufbauend in ihrem Alltag angemessen handeln lernen.

- 2 Alberts unterscheidet im Bereich religionsbezogener Bildung separate Unterrichtsmodelle, bei denen Schüler:innen nach ihren jeweiligen religiösen Zugehörigkeiten getrennt voneinander unterrichtet werden, von integrativen Unterrichtsmodellen, bei denen alle Schüler:innen gemeinsam etwas über Religion lernen. Sie gibt zu bedenken, dass Schüler:innen Religion(en) im Rahmen des in Deutschland gängigen separativen Modells – oft kontraintuitiv zu ihren Alltagserfahrungen – als etwas erleben, das sie voneinander trennt und unterscheidet. Dies steht in krassem Widerspruch zu bildungspolitischen Rufen nach Integration. Bei integrativen Modellen sei jedoch zu berücksichtigen, dass die Religionsfreiheit sämtlicher – auch nichtreligiöser – Schüler:innen berücksichtigt werden muss. Dies könne nur durch eine säkular-religionskundliche Rahmung von Religion im Unterricht gewährleistet werden, nicht – wie z.B. im sog. »Religionsunterricht für alle« in Hamburg – in interreligiösen Unterrichtsarrangements, da letztere trotz des Anspruchs, für alle Schüler:innen geeignet zu sein, *religiöses* Lernen ins Zentrum stellen, nicht das Lernen *über Religion* (vgl. Alberts 2008: 303–309).

Dabei gehen wir wie folgt vor: Zunächst (2.) erläutern wir den Forschungsansatz des Projekts »*Religion Literacy*« nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion und betten ihn in den didaktischen Kontext der Debatte um Conceptual Change sowie die Heuristik fachlicher Metakonzeppte ein. Anschließend (3.) präsentieren wir an einem exemplarischen Ausschnitt unserer Befunde, wie religionskundliche Metakonzeppte (am Beispiel des Metakonzepptes »Kontextualisierung«) und Vorstellungen der Schüler:innen (am Beispiel des Aspekts »Kontextualität« von Religion) gefasst und miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Verweise auf didaktische Anknüpfungspunkte für Konzeptlernen rund um das Thema Religion runden die Darstellung ab. Schließlich (4.) diskutieren wir, welche Schlüsse sich daraus für das Anliegen dieses Bandes und weiterführende Diskussionen und Forschungen zu Conceptual Change und Religionskunde ziehen lassen.

2. Methodisch-methodologischer und didaktischer Rahmen

Unsere Forschung im Projekt »*Religion Literacy*« verbindet das fachlich-programmatische Anliegen einer Stärkung und Weiterentwicklung religionswissenschaftlichen Konzeptlernens im schulischen Bereich mit empirischer Fundierung, wobei beide Aspekte einander wechselseitig prägen und didaktisch ineinandergreifen. Dazu unternehmen wir den Versuch, das innerhalb der naturwissenschaftlichen Didaktik entwickelte Modell der Didaktischen Rekonstruktion für die Religionskunde fruchtbar zu machen. Die Didaktische Rekonstruktion ist ein Interdependenzmodell, welches das Konzeptlernen von Schüler:innen beschreibt und auf eine konstruktivistisch informierte Unterrichtsplanung abzielt. Es wurde Ende der 1990er Jahre maßgeblich von den Oldenburger Biologiedidaktikern Ulrich Kattmann und Harald Gropengießer gemeinsam mit den Physikdidaktikern Reinders Duit und Michael Komorek entwickelt (vgl. Kattmann et al. 1997) und greift grundlegende Ideen der Conceptual-Change-Forschung auf. Das Modell besteht aus drei Komponenten, die in einem iterativen Prozess aufeinander bezogen werden und ineinandergreifen sollen: Die Klärung

fachwissenschaftlicher Perspektiven, eine empirische Rekonstruktion von Vorstellungen der Schüler:innen sowie die didaktische Strukturierung, d.h. die Planung von Lernpfaden im Unterricht (vgl. ebd.: 4).

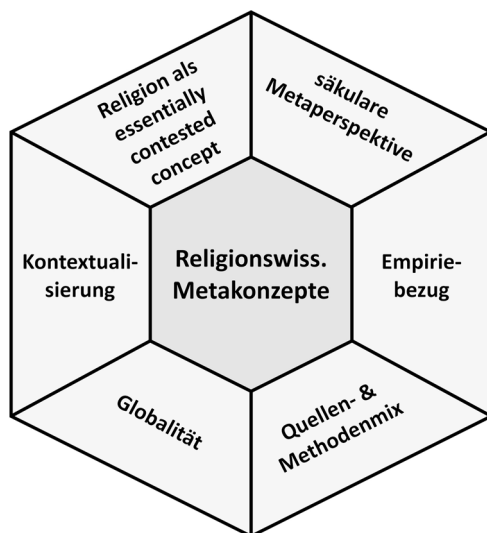
Ziel des Modells ist es, geeignete Lehrmethoden zu entwickeln, die Schüler:innen beim Erlernen fachwissenschaftlicher Perspektiven unterstützen und dabei ihr Vorwissen zum jeweiligen Lerngegenstand einbeziehen. Hintergrund dieser doppelten Ableitung des Unterrichts aus Fach- und Schüler:innenperspektive sind Erkenntnisse aus der Lern- und Konzeptwechselforschung, wonach Lernangebote erst dann erfolgreich von Schüler:innen in ihre Vorstellungswelt integriert werden, wenn diese in Beziehung zu ihren bisherigen im Alltag erworbenen und erprobten Vorstellungen gesetzt werden und plausibel gemacht wird, warum die gelehrte fachliche Perspektive (in manchen Situationen) besser geeignet zur Orientierung in der Welt sein kann (vgl. Vosniadou 2013; siehe auch Thurn in diesem Band). Die vorunterrichtlichen Vorstellungen der Schüler:innen werden in der Didaktischen Rekonstruktion also nicht einfach als falsche, zu überwindende Sichtweisen angesehen, sondern als im bisherigen Alltag nützlicher Orientierungsrahmen, der ebenso wie die fachliche Perspektive sozial konstruiert ist. Die Schüler:innen sollen die Fähigkeit entwickeln, aus dieser in eine fachlich informierte Perspektive zu wechseln. Der Logik des Modells folgend, sind die Bereiche »Schüler:innenvorstellungen« und »Fachliche Klärung« als voneinander abhängig anzusehen und spätestens im Rahmen der »Didaktischen Strukturierung« zusammenzuführen. Es handelt sich nicht um separat und nacheinander abzuhandelnde, sondern parallel verlaufende und aufeinander bezogene Forschungsphasen. Zur erleichterten Verständlichkeit werden die Bestandteile der Didaktischen Rekonstruktion im Rahmen unseres Projekts im Folgenden dennoch nacheinander vorgestellt, wobei immer wieder Querverweise hergestellt werden.

Bei der *Fachlichen Klärung* handelt es sich nach Kattmann et al. um eine »kritische und methodisch kontrollierte systematische Untersuchung wissenschaftlicher Theorien, Methoden und Termini unter Vermittlungsabsicht« (Kattmann et al. 1997: 11). Ein solches Vorha-

ben stellt im Rahmen einer religionswissenschaftlichen Didaktik in mehrerer Hinsicht eine erhebliche Herausforderung dar. Nicht nur kennt die Religionswissenschaft, anders als viele Naturwissenschaften, für die das Modell der Didaktischen Rekonstruktion ursprünglich entwickelt wurde, keinen mehr oder weniger unumstrittenen inhaltlichen schulischen »Kanon« religionsgeschichtlicher Gegenstände. Auch besitzt die Religionswissenschaft »wegen der enormen Breite ihres Gegenstandsbereichs, der unterschiedlichen Fragestellungen und Erkenntnisinteressen« (Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft 2011: 4) keinen klar definierten *Theoriebestand*, sondern nimmt auf breite Theoriediskurse innerhalb der Kultur- und Sozialwissenschaften Bezug, macht diese, je nach Gegenstand und Fragestellung, flexibel für sich fruchtbar und treibt sie im interdisziplinären Austausch mit voran. Die Lernziele eines religionswissenschaftlichen Fachstudiums beziehen sich stattdessen in erster Linie auf das Erlernen einer religionswissenschaftlichen *Perspektive auf Religion*. Sie geht einher mit einem spezifischen *Gegenstandsverständnis* von sowie einer bestimmten Idee des *methodologischen Zugriffs auf Religion*. Daraus lassen sich wiederum religionswissenschaftliche *Strategien* (oder didaktisch gesprochen: Kompetenzen) ableiten, um fachspezifische Probleme zu adressieren. All dies zusammengefasst lässt sich in Anlehnung an die Geschichtsdiaktiker:innen van Drie/van Bortel (2008) sowie Seixas/Morton (2013) in Form von *Metakzepten* beschreiben (siehe auch Mathis in diesem Band).

Unser Ziel im Rahmen der fachlichen Klärung ist es dementsprechend, *religionswissenschaftliche Metakzepten* zu rekonstruieren. An welchen religionsgeschichtlichen Inhalten diese dann im Unterricht jeweils erlernt werden sollen, wird zunächst offen gelassen und kann letztlich auch flexibel gehandhabt werden. Entscheidend ist lediglich, dass die im Unterricht behandelten religionsgeschichtlichen Inhalte sich auf ein oder mehrere religionswissenschaftliche Metakzepten hin elementarisieren lassen – ähnlich dem Verhältnis von Unterrichtsinhalten und Schlüsselproblemen bei Klafki (1996).

Abb. 1: Religionswissenschaftliche Metakonzepte



(Eigene Grafik, Form gewählt in Anlehnung an van Drie und van Boxtels Modell des Historical Reasonings (van Boxtel/van Drie 2018: 152; vgl. auch van Drie/van Boxtel 2008: 90)).

Was aber könnten nun religionswissenschaftliche Metakonzepte sein?³ Um uns einer Antwort auf diese Frage anzunähern, haben wir im

3 Dieser Frage geht auch der Schweizer Religionskundendidaktiker Urs Schellenberg (2023) nach. Das von ihm rekonstruierte Metakonzept »Religionskundliches Reden über Religion« liegt quer zu einzelnen der im Rahmen unseres Projektes entwickelten Metakonzepte (v.a. »Empiriebezug« und »Kontextualisierung«) bzw. deren Bestandteilen. Von besonderem Interesse für das Thema dieses Sammelbandes ist auch, dass Schellenberg gemeinsam mit Saia (2019) Versuche unterrichtlicher Interventionen zur Anbahnung eines Konzeptwechsels von unter Schweizer Sekundarschüler:innen verbreiteten essenziellistischen Konzepten von »Judentum« zu fachlichen Vorstellungen jüdischer Vielfalt und Heterogenität unternommen hat.

Rahmen des Projekts »*Religion Literacy*« einführende religionswissenschaftliche und religionskundendidaktische Literatur einer qualitativen, induktiven Inhaltsanalyse unterzogen. Dazu wurden zunächst etwa 70 fachwissenschaftliche und fachdidaktische Titel unterschiedlichen Umfangs (vom Paper bis zur Buchlänge) ausgewählt und offen kodiert. Das vorläufige Ergebnis der auf diese Weise vorgenommenen fachlichen Klärung ist die Rekonstruktion von sechs religionswissenschaftlichen Metakzepten, die aufeinander bezogen bzw. miteinander verschränkt zu denken sind (siehe Abb. 1). Die Grenzen zwischen ihnen sind oft fließend und sie entfalten nur in ihrem spezifischen Zusammenspiel ihre vollständige Bedeutung für eine religionswissenschaftliche Fachdidaktik.

Zur Erläuterung der Metakzepten mögen an dieser Stelle zunächst die folgenden kurzen Ausführungen genügen:

- »Religion als *essentially contested concept*«: Das moderne Religionskonzept hat sich zwar ausgehend von seiner Entstehung im 19. Jahrhundert global ausgebreitet, bleibt als hochgradig normativ aufgeladene soziale Ordnungskategorie in seinem Bedeutungsumfang aber je nach kulturhistorischem Kontext und auch innerhalb dieser raumzeitlichen Kontexte essenziell umstritten. Die Religionswissenschaft analysiert diese Prozesse und nimmt dadurch *nolens volens* an ihnen Teil. Innerhalb der Disziplin ist spätestens seit ihrer »Kulturwissenschaftlichen Wende« (beginnend in den 1970er Jahren) Konsens, dass die diskursiven bzw. sozialen Bedingungen jedes Sprechens über Religion stets analytisch zu berücksichtigen sind.
- »Säkulare (Meta-)Perspektive«:⁴ Religionswissenschaft ist eine anthropologische, keine theologische Wissenschaft. Sie hat zwar religiöse Sätze zum Gegenstand, bildet aber nicht selbst religiöse Sätze. Sie begegnet diesen Sätzen mit analytischer Distanz. Dabei reflektiert sie die Grenzen der Objektivität, bewahrt sie jedoch als Ideal.

4 Vgl. dazu ausführlich Schröder 2020.

- »Empiriebezug«: Im Gegensatz zu Philosophie und Theologie formuliert die Religionswissenschaft keine präskriptiven Sätze über Religion. Religionswissenschaftliche Aussagen sollten demgegenüber stets empirisch rückgebunden sein. Fachvertreter:innen gehen reflektiert und eher vorsichtig mit theoriegeleiteten Annahmen um. Typisch für das Fach ist stattdessen ein historisierender, qualitativ-induktiver, theoriebildender Ansatz.
- »Kontextualisierung«: Religionswissenschaft versteht Religion nicht als Phänomen *sui generis*, sondern als mit anderen gesellschaftlichen Teilbereichen verflochtene multiple Kulturerscheinung. Ihre Bedeutung wird je nach kulturhistorischem Kontext von unterschiedlichsten Akteuren sozial bzw. diskursiv ausgehandelt. Entsprechend vielfältig und dynamisch ist das, was sich empirisch als Religion identifizieren lässt (vgl. weiterführend Kapitel 3.1).
- »Globalität«: Der moderne Religionsbegriff entstand im Kontext europäischer Kolonialgeschichte und hat auf diesem Wege globale Verbreitung gefunden. An Einfluss im Fach gewinnende genealogische Ansätze warnen jedoch davor, Europa in diesem Zusammenhang zum einzig autonomen Akteur einer ansonsten passiv-rezipierenden Welt zu betrachten. Stattdessen rekonstruieren sie eine globale Verflechtungsgeschichte von wechselseitig aufeinander bezogenen Akteuren und Diskursen aus allen Teilen der Welt, ohne dabei die hegemoniale Rolle Europas zu unterschlagen.
- »Quellenvielfalt und Methodenmix«: Religionswissenschaft geht kritisch mit der Erfahrungs- und Textzentriertheit ihrer fachgeschichtlichen Anfänge um. Der *ritual turn* und der *material turn* haben beispielsweise wichtige empirische Quellen für ein umfassendes kulturwissenschaftliches Verständnis von Religion und damit eine große religiöse Vielfalt jenseits eurozentrischer männlicher Gelehrtenreligionen erschlossen. In Ergänzung zu historisch-philologischen Methoden haben dabei v.a. Methoden der empirischen Sozialforschung Einzug in das Fach gefunden.

Bereits auf den ersten Blick fällt auf, dass die Metakonzepte sich auf sehr unterschiedliche Ebenen beziehen, erkenntnistheoretischer oder

methodologischer Natur und mit dem Gegenstandsverständnis, der zu reflektierenden Positionalität der Forschenden oder dem ihnen zur Verfügung stehenden methodischen Instrumentarium befasst sind. Letztlich sind jedoch all diese Ebenen in ihrem Zusammenspiel zu berücksichtigen, um die spezifisch religionswissenschaftliche Perspektive auf Religion zu bestimmen.

Da eine ausführliche Darstellung aller Metakonzepte den Umfang dieses Beitrags sprengen würde, stellen wir in Kapitel 3.1 exemplarisch das Metakonzept »Kontextualisierung« vor. Im weiteren Verlauf wird das Metakonzept dann mit den von uns erhobenen Schüler:innenvorstellungen über Religion ins Gespräch gebracht.

Schüler:innenvorstellungen werden von Kattmann et al. wie folgt definiert:

»Unter ›Vorstellungen‹ fassen wir kognitive Konstrukte verschiedener Komplexitätsebenen, also Begriffe, Konzepte, Denkfiguren und Theorien, zusammen [...]. Gegenstand der Untersuchung sind alle von den Schülerinnen und Schülern verwendeten Vorstellungen zu einem Thema und nicht etwa nur das Wissen [...] im Sinne fachlicher Kenntnisse.« (Kattmann et al. 1997: 11)⁵

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion kann auf Unterrichtsthemen verschiedenster Komplexitätsgrade bezogen werden. Bei unserer Projektarbeit kristallisierte sich schnell heraus, dass wir grundsätzlich ansetzen mussten und Schüler:innenvorstellungen zum Begriff *Religion* rekonstruiert werden sollten (statt zu kleineren Stoffgebieten, z.B. zu einzelnen religiösen Traditionen, Phänomenen oder Prozessen).⁶ Die Gründe hierfür waren die Zentralität des Konzepts sowohl aus

5 Für eine allgemeine Einführung zu Schüler:innenvorstellungen und ihrer didaktischen Bedeutung im Kontext eines Conceptual Change vgl. Gropengießer/Marohn 2018.

6 Um Missverständnisse vorzubeugen, sei darauf hinweisen, dass hierbei Schüler:innenvorstellungen über Religion in einem konzeptionellen Sinn gemeint sind (»Was verstehen sie unter *Religion*?«), nicht etwa, welche religiösen Vorstellungen die Schüler:innen haben.

fachwissenschaftlicher Sicht als auch für religionskundliches Lernen (siehe oben), seine diskursive Umstrittenheit⁷ sowie der Umstand, dass bisher nur wenige gesicherte Erkenntnisse zu Schüler:innenvorstellungen über Religion vorliegen (vgl. Helbling 2018).⁸ Für eine explorative Rekonstruktion hierzu haben wir eine qualitativ-offene Interviewstudie durchgeführt, eingegrenzt auf Sekundarstufen-Schüler:innen mit Wohnsitz in Deutschland. Insgesamt flossen problemzentrierte Einzelinterviews⁹ mit 14 Schüler:innen im Alter von 15 bis 18 Jahren aus verschiedenen Teilen Deutschlands in die Analyse ein.¹⁰ Die Erhebung fand auf drei Phasen verteilt statt, sodass dazwischen jeweils erste Analyseergebnisse gewonnen, diese mit den Zwischenergebnissen der fachlichen Klärung verglichen und das weitere Vorgehen geplant

-
- 7 Aus diesem Grund kann nicht einfach vorausgesetzt werden, was Schüler:innen unter Religion verstehen – die Konzeption dessen ist nicht nur für unterschiedliche Zeiten und Kontexte verschieden, sondern auch innerhalb konkreter soziokultureller Kontexte umstritten (vgl. z.B. Neubert 2016; siehe auch 3.1)
- 8 Für neuere Befunde aus religionskundlicher Perspektive vgl. insbes. Schellenberg 2023; Schellenberg/Saia 2019.
- 9 Die Interviews wurden mithilfe eines flexibel angewendeten Leitfadens und je nach pandemischen Anforderungen und geographischer Lage entweder in Person oder digital über Videokonferenztools geführt. Bewusst wurde für die Interviews sowie überwiegend auch die Kontaktaufnahme ein privates Setting außerhalb des schulischen Rahmens gewählt, da in früheren Studien ein verzerrender Effekt von zu schulnahen Interviewsettings und -impulsen festgestellt werden konnte (vgl. z.B. Gläser 2002: 142; Kölbl 2004: 201).
- 10 Die Befragten sind wohnhaft in sechs verschiedenen Bundesländern (Berlin, Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen), vier von ihnen in ländlich-kleinstädtischem, vier in mittelgroß-städtischem sowie sechs in großstädtischem Umfeld. Zum Zeitpunkt der Interviews besuchten sie die Klassenstufen 9–13, elf von ihnen an Gymnasien, zwei Befragte besuchten eine Gesamtschule und eine Befragte eine berufsbildende Schule. Ihre religionsbezogene Fachwahl verteilt sich wie folgt (teils Besuch mehrerer Fächer): siebenmal evangelische Religion, fünfmal Ethik sowie viermal Philosophie. Unter den Befragten finden sich sowohl religiöse als auch nichtreligiöse sowie areligiöse Jugendliche (zur Begrifflichkeit vgl. Quack 2014). Ihre familiären weltanschaulich-religiösen Bezüge sind nichtreligiös, christlich (evangelisch und/oder katholisch), muslimisch oder jüdisch.

werden konnte. Gemäß der Didaktischen Rekonstruktion war das Ziel bei der Analyse, die Schüler:innenvorstellungen durch Abstraktion vergleichbar mit den rekonstruierten fachlichen Vorstellungen zu machen. Dabei ging es darum, zu »Aussagen über die Struktur und Qualität« der Schüler:innenvorstellungen zu gelangen und »bereichs- und themenspezifisch[e] Denkweisen« zu ermitteln (Kattmann et al. 1997: 12). Dies wurde durch ein kodierendes Verfahren erreicht, das sich an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker (2022: 129–156) orientierte.

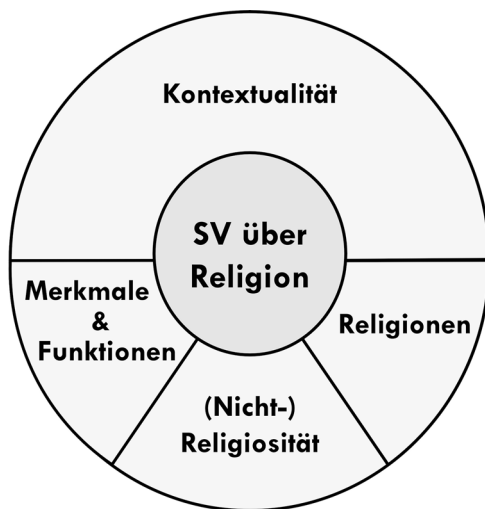
Als vorläufiges Ergebnis der Rekonstruktion konnten zunächst drei thematische Bereiche von Schüler:innenvorstellungen über Religion identifiziert werden, anhand derer die Befragten Religion konzeptionalisierten:

- »Merkmale & Funktionen«: Die befragten Schüler:innen bestimmten Religion zum einen im Sinne eines substantialistischen Definitionsansatzes über zentrale Merkmale (z.B. Glaubensvorstellungen, Praktiken), zum anderen funktionalistisch über den Zweck, den Religion – insbesondere für Individuen – erfülle (z.B. Lebenshilfe, Emotionsregulierung, Welterklärung). Fast immer wurden beide Bereiche angesprochen, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung und Hierarchisierung.
- »(Nicht-)Religiosität«: In allen Interviews wurde Religion vor allem hinsichtlich ihrer Bedeutung für Individuen thematisiert. Dabei wurde die Möglichkeit, nicht religiös zu sein, als selbstverständliche Tatsache einbezogen. Thematisiert wurden mögliche Gründe für Religiosität und Nichtreligiosität und Annahmen über mögliche Eigenschaften und Verhaltensweisen von Religiösen und Nichtreligiösen.
- »Religionen«: Die Schüler:innen verbinden Religion eindeutig damit, dass es viele Religionen gebe. Zwischen den Befragten gab es jedoch große Unterschiede darin, wie konkret und differenzierend sie über Religionen sprachen. Übereinstimmend war jedoch ein weitgehendes Festhalten am Weltreligionen-Paradigma. Detailgrad und inhaltliche Schwerpunkte der Thematisierung der Religionen

Christentum, Islam, Judentum, Buddhismus und Hinduismus unterschieden sich erheblich.

Ergänzend wurden Befunde dazu zusammengetragen, inwiefern Religion in den Vorstellungen der Befragten ein kontextualisiertes Phänomen war. Dies bildet den vierten, zu den oben drei genannten Vorstellungsbereichen querliegenden, Vorstellungsbereich »Kontextualität« (siehe Abb. 2). In stärker abstrahierender, evaluativer Weise wurden hierzu Befunde aus dem gesamten Material darüber zusammengetragen, inwiefern Religion von den Befragten entlang fachlich relevanter Perspektiven als komplexes, kontextuell eingebundenes Phänomen verstanden wird.

Abb. 2: Bereiche der Schüler:innenvorstellungen



(Eigene Grafik)

Die Ergebnisse zu diesem Vorstellungsbereich werden wir in Kapitel 3.2 darstellen und vergleichend mit dem religionskundlichen Metakonzept »Kontextualisierung« diskutieren. Eine detailliertere Vorstellung

der drei anderen ermittelten Vorstellungsbereiche muss an anderer Stelle erfolgen.

Die dritte Komponente der Didaktischen Rekonstruktion, die didaktische Strukturierung, verknüpft die »Ergebnisse der fachlichen Klärung mit denen der Erhebung der Schülervorstellungen [...]. Zwischen den Konzepten, Denkfiguren und Theorien beider Seiten werden systematisch und strukturiert Beziehungen hergestellt« (Kattmann et al. 1997: 12). Erste konkrete Überlegungen zu einer didaktischen Strukturierung des Metakzeptes »Kontextualisierung« in Bezug auf die von uns erhobenen Schüler:innenvorstellungen stellen wir in Kapitel 3.3 an.

3. Grundlagen religionskundlichen Konzeptlernens am Beispiel des Metakzeptes »Kontextualisierung«

In diesem Kapitel soll das von uns vorgeschlagene religionskundliche Konzeptlernen mithilfe der Didaktischen Rekonstruktion am Beispiel des Metakzeptes »Kontextualisierung« illustriert werden. Dazu wird in einem ersten Schritt das Metakzept »Kontextualisierung« erörtert (3.1). Sodann werden in einem zweiten Schritt die von uns erhobenen Schüler:innenvorstellungen zu Religion beschrieben und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Metakzept »Kontextualisierung« befragt (3.2). In einem letzten Schritt werden schließlich erste Vorschläge für eine didaktische Strukturierung als Ergebnis des »Dialogs« zwischen fachlichen und Schüler:innenvorstellungen unterbreitet (3.3).

3.1 »Kontextualisierung« als religionswissenschaftliches Metakzept

»Religionswissenschaft ist eine historisch-empirische Wissenschaft, ihre Gegenstände sind empirisch gegeben, diese Gegenstände stehen grundsätzlich in einem historischen Kontext, der in Verbindung mit anderen historischen Kulturwissenschaften erschlossen werden muss. Die systematische Gegenposition zu der traditionellen Forderung, das »Wesen« der Religion zu bestimmen, ihre »Wahrheit« zu

enthüllen, ihren Ursprung [...] zu erkennen, liegt in der konsequenten Einbindung in einen kulturellen Kontext.« (Gladigow 1988: 32)

Die zeitgenössische Religionswissenschaft begreift Religion als eine menschliche Kulturerscheinung und soziale Praxis (vgl. z.B. Bochinger 2004: 191; Wilke 2012: 288). In der religionswissenschaftlichen Grundlagenliteratur wird grundsätzlich betont, dass es sich bei Religion um ein mit anderen Teilbereichen von Kultur und Gesellschaft (z.B. Politik, Wirtschaft, Recht, Kunst, Bildung, Medien, Medizin) verflochtenes Phänomen handelt, das teilweise auch nicht sinnvoll von diesen zu trennen ist. Sie kann demnach isoliert nicht adäquat untersucht und verstanden werden (vgl. z.B. Gladigow 2005: 38; Koch 2007: 36). Diese *Verflochtenheit*¹¹ wird im Fach als wechselseitig aufgefasst.

Die wissenschaftliche Disziplin zu ihrer Untersuchung muss Religion dementsprechend konsequent in ihrem jeweiligen soziokulturellen Kontext situieren. Religionswissenschaft wird deshalb im Bereich der Kultur- und Sozialwissenschaften verortet, in dem sie mit anderen Fächern (z.B. Geschichte, Soziologie, Kultur- und Sozialanthropologie, Regionalwissenschaften) in einen *inter- oder transdisziplinären Austausch* tritt (vgl. z.B. Krech 2006: 101–102; Hutter 2012: 177). Je nachdem, in welchem Zusammenhang Religion in Hinblick auf welche Dimensionen untersucht wird, z.B. in ihrer gesellschaftlichen Rolle, in individuellen Lebenswelten oder als politischer Machtfaktor, müssen auch Religionswissenschaftler:innen in der Lage sein, verschiedene Fachperspektiven einzunehmen (vgl. Laack 2014: 396; MK »Quellenvielfalt und spezifischer Methodenmix«¹²).

11 Die verschiedenen Dimensionen des Metakonzpts »Kontextualisierung« werden in der Folge kursiv gesetzt.

12 Wie in Kapitel 2 beschrieben, sind die Grenzen zwischen den von uns erarbeiteten Metakonzpten oft fließend und sie entfalten nur in ihrem spezifischen Zusammenspiel ihre vollständige Bedeutung für eine religionswissenschaftliche Fachdidaktik. Bezüge des Metakonzpts »Kontextualisierung« zu anderen Metakonzpten werden in diesem Kapitel deshalb wie hier mit der in Anführungszeichen gehaltenen Nennung des jeweiligen Metakonzpts angezeigt.

Ein solcher kontextsensitiver Ansatz wird mit Bezug auf die sogenannte »Kulturwissenschaftliche Wende« innerhalb der Religionswissenschaft von essenzialistischen Zugriffen auf Religion abgegrenzt. Dieser fachgeschichtliche Paradigmenwechsel wurde in Deutschland seit den 1970er Jahren von einer neuen Generation von Religionswissenschaftler:innen forciert (vgl. z.B. Seiwert 1977; Rudolph 1978) und war mit einer massiven *Kritik am sui generis Religionsverständnis* der sogenannten Religionsphänomenologie verbunden, die das Fach bis dahin dominiert hatte. Statt Religion zu einer »autonomen Provinz menschlichen Erlebens« (Kippenberg/von Stuckrad 2003: 7) zu erklären und damit (bestimmte) religiöse Positionen und Narrative wissenschaftlich schlichtweg zu reproduzieren bzw. zu einem »marktgängigen Produkt [zu] veredeln« (ebd.: 13), wurde nun in der konsequenten Überführung von Religion in kulturwissenschaftliche Begriffe eine entscheidende Emanzipation des Faches und die eigentliche Leistung der Religionswissenschaft gesehen (vgl. Gladigow 2005: 34).

Im Gegensatz zum ahistorischen Religionskonzept der Religionsphänomenologie, das letztlich v.a. zu einer problematischen Aufwertung textbasierter und patriarchaler Religionskonzepte und Theologien führte, macht ein kulturwissenschaftlicher Ansatz die große *empirische Vielfalt und Multiplizität von Religion* in Abhängigkeit von ihrem kulturhistorischen Kontext, aber auch innerhalb dieser Kontexte differenziert sichtbar, und bezieht z.B. auch stärker ritualistische, materiale oder feministische Formen und Entwürfe mit ein (vgl. Shaw 1995). Somit ist Religion auch in der Religionskunde »immer als durch menschliche Aushandlungsprozesse konstruiert und somit plural zu denken« (Bleisch et al. 2015: 13).

Zum einen geht die Religionswissenschaft auf Grundlage empirischer Erkenntnisse (MK »Empiriebezug«) von einem »Nebeneinander verschiedener Religionen aus« (Bochinger 2004: 183). Dabei gilt es nicht nur, die großen »Weltreligionen« in den Blick zu nehmen, sondern die verschiedensten Erscheinungsformen von Religion und Nichtreligion

einzu beziehen. Eine Kritik am Weltreligionenparadigma¹³ im Rahmen didaktischer Erwägungen für religionskundlichen Unterricht erweitert in diesem Sinne den Horizont: Auf nicht theologisch »orthodoxe« und nicht-institutionalisierte Ausprägungen von Religion, Spiritualität, kleinere, neue und indigene Religionen, Zivilreligion, Nichtreligiosität und religiöse Indifferenz – ohne dabei wertende Unterscheidungen zwischen »guter« und »schlechter« Religion bzw. »echter« und »Pseudo-Religion« oder »Religion und Aberglaube« bzw. »Religion und Sekte« vorzunehmen (vgl. Körber 1988: 202).

Zum anderen sind religiöse Traditionen auch in sich und in ihrem Verhältnis zu ihrer Umwelt divers und keine homogenen universal-essenzialistisch gegebenen Größen, sondern heterogene Gebilde. Auch dort, wo sich religiöse Traditionsbestände als Objektivation im sozialkonstruktivistischen oder Sedimentierung im diskurstheoretischen

13 In kaum einem Bereich ist das von zahlreichen Religionswissenschaftler:innen seit Jahren massiv kritisierte Weltreligionenparadigma so präsent wie in Lehrmitteln für religionsbezogene Fächer (vgl. Cotter/Robertson 2016a; siehe auch Vorpahl/Merkel in diesem Band). Die Gründe dafür lassen sich pragmatisch betrachtet nachvollziehen – verspricht es doch eine häufig als nötig erachtete Komplexitätsreduktion des Themas Religion im schulischen Kontext und bedient die medialen Wahrnehmungsgewohnheiten der Schüler:innen (Schellenberg 2023: 105). Es stellt aber nur scheinbar einen Fortschritt zum *sui generis* Paradigma von Religion dar und reproduziert letztlich dessen Logik in abgewandelter Form. Zwar wird eine Pluralität verschiedener »Weltreligionen« wahrgenommen. Diese werden jedoch anhand einer Reihe von religionsübergreifenden Merkmalen (wie »Gründerfigur«, »Heilige Schriften«, »Feste« usw.) i.d.R. als in sich homogen, ahistorisch und essenzialistisch präsentiert – womit die Idee eines Kerns von Religion letztlich bestehen bleibt. Für eine Orientierung in der pluralen, heterogenen und häufig widersprüchlichen empirischen Wirklichkeit, die religionskundlicher Unterricht unseres Erachtens leisten sollte, ist das Weltreligionenparadigma deshalb höchst ungeeignet (vgl. auch Schellenberg/Saia 2019: 23–24). Auch reproduziert es problematische koloniale, euro- und christozentrische Wahrnehmungsmuster, wenn auch auf häufig subtile Weise (vgl. Masuzawa 2005; Owen 2011; Cotter/Robertson 2016b).

Sinne herausbilden, bleiben diese nie unumstritten und statisch (Dressler 2019: 125–127). Sie sind zudem als multipel zu begreifen (zum Begriff der Multiplizität vgl. Spies 2019: 67–68): Innere religiöse Diversität sollte nicht als Abweichung von einem prototypischen »Normalfall« beschrieben werden.¹⁴ Die Existenz eines solchen zu behaupten führt zurück zu der Annahme der Existenz eines Kerns oder einer Essenz von (einer spezifischen) Religion. Zudem wird damit bestimmten Religionsdeutungen gegenüber anderen ein »orthodoxer« Status zugestanden, was diesen – bewusst oder unbewusst – eine Legitimation für hegemoniale Dominanzansprüche liefert. Diese Gefahr besteht besonders mit Bezug auf theologische Gelehrtdiskurse, die nicht vorschnell mit Deutungshoheit versehen werden dürfen, weil sie sich mitunter stark von religiösen Vorstellungen und Praktiken von »religiösen Laien« unterscheiden. Aus religionswissenschaftlicher Sicht sind sie als Spezialdiskurse zu betrachten, die nur einen kleinen Teil des gesamten Religionsdiskurses abbilden. Als Teil der zu untersuchenden Vielfalt und Multiplizität von Religion sind Theologien ein Gegenstand der Religionswissenschaft und des Religionskundeunterrichts neben anderen, nicht deren Ansatz (vgl. Boehinger 2004: 193). In der Religionskunde kann es also nicht darum gehen, standardisiertes Wissen über Weltreligionen zu vermitteln, sondern religiöse Pluralität und innere Multiplizität der empirischen Wirklichkeit abzubilden (MK »Empiriebezug«), über Uneindeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten aufzuklären, diese auszuhalten und stehenzulassen (vgl. z.B. Moore 2014; Schellenberg 2023: 95). Essenzialisierende Darstellungen von Religion führen demgegenüber auch zu in religionskundlichen Lehrplänen und Lehrmitteln weitverbreiteten Klischees und Stereotypisierungen, z.B. Darstellungen des Christentums als abendländische Wertegrundlage, des Islams als politische

14 Diese Form der Konzeptualisierung innerer religiöser Diversität identifizieren Schellenberg/Saia (2019: 19–25) unter Schweizer Schüler:innen als gängig. In unserer eigenen Erhebung zu Schüler:innenvorstellungen zeigten sich diese Denkmuster ebenfalls bei einem Teil der Befragten (siehe 3.2).

oder des Buddhismus' als friedfertige Religion.¹⁵ Begründet wird dies häufig mit der Notwendigkeit einer Komplexitätsreduktion bei der didaktischen Bearbeitung religionsbezogener Themen. Dabei entstehen jedoch leicht positive wie negative Vorurteile und Diskriminierungen (vgl. ebd.: 104–105; siehe auch Vorpahl/Merkel in diesem Band), die mittel- und langfristig zu gesellschaftlichen Spannungen führen können. Religionskundeunterricht soll diesen durch eine differenzierende religionswissenschaftliche Kontextualisierung, die über die vielfältige und multiple empirische Wirklichkeit aufklärt (MK »Empiriebezug«), entgegenwirken, statt sie zu (re)produzieren. Jede generalisierende Aussage über »friedfertige«, »politische« oder »autoritative Religionen« sollte unmittelbar skeptisch machen. Der amerikanische Religionswissenschaftler McCutcheon (1997: 446) betont demgegenüber: »[R]eligious discourses, which are neither good nor bad, are simply a brute fact of social ideologies and rhetorics.«

Neben der soziokulturellen Kontextualisierung auf synchroner Ebene muss auch auf diachroner Ebene eine zeitlich-historische Kontextualisierung von Religion vorgenommen werden. Schulische Lehrmittel präsentieren Religionen häufig als in sich geschlossene, statische Gebilde, die ohne größere Veränderungen die Jahrhunderte überdauert haben (vgl. Štimac/Riem 2018: 20). Religionswissenschaft geht es dagegen darum, die empirische Tatsache (MK »Empiriebezug«) des *dynamisch-prozesshaften Charakters von Religion* abzubilden und sie somit in ihrer jeweiligen raum-zeitlichen Begrenztheit zu betrachten. Während es vor dem Hintergrund entsprechender physischer und diskursiver

15 Das Metakonzzept »Kontextualisierung« verweist auch auf die Notwendigkeit einer Dekonstruktion im Sinne der Untersuchung der Frage, wie es zu der weitverbreiteten und historisch hartnäckigen Tendenz einer Essenzialisierung und Dekontextualisierung von Religionskonzepten kommt (z.B. Kolonialgeschichte des Religionskonzepts, Euro- und Christozentrismus als häufig unreflektierte Grundlage für eine Komplexitätsreduktion in medialen, aber auch wissenschaftlichen Diskursen), und inwiefern wissenschaftliche Konzepte von Religion dazu ihren Beitrag geleistet haben. Dies ist in ausführlicher Form Teil des MK »Religion als *essentially contested concept*« (vgl. Schröder 2024).

Machtformationen Zeiten relativer Stabilität bei der Tradierung religiöser Symbolbestände geben kann, ist das einzig wirklich Kontinuierliche der Religionsgeschichte ihr stetiger Wandel (vgl. Dressler 2019: 141). Religionswissenschaftliche Ansätze mit ausgeprägten Formen relationaler Epistemologie (vgl. z.B. Spies 2019) betonen die Prozesshaftigkeit von Religion besonders. Ihnen zu Folge konstituieren sich religiöse Phänomene (Gemeinschaften, Akteure, Dogmen, Objekte usw.) erst in und durch multidirektionale und vielschichtige Relationen und Prozesse des Aufeinander-Bezugnehmens, bleiben dabei ständig im Fluss, entstehen und verändern bzw. verflüchtigen sich wieder. »From this follows that the units of analysis are relations or relational processes, and not independent objects such as discrete actors, groups, texts or identities« (ebd.: 68). Dabei wird indessen auch im Rahmen dieser Ansätze nicht bestritten, dass relativ beständige soziale und kulturelle Entitäten oder Strukturen als Verflechtungen von Relationen entstehen können (vgl. ebd.: 69).

Wenn Religion eine vielfältige, kulturhistorisch kontingente und damit in sich heterogene, menschengemachte, fluide-dynamische soziale Konstruktion und kein Phänomen *sui generis* ist, macht dies auch Religionslosigkeit denkbar. Durch empirische Studien (MK »Empiriebezug«) lässt sich belegen, dass *Religion keine anthropologische Konstante* ist (Bochinger/Frank 2015: 348). Religionskundeunterricht sollte sie entsprechend auch nicht als solche präsentieren, sondern stattdessen auch die Vielfalt verschiedener Formen der Säkularität und Nichtreligiosität (darunter z.B. Religionskritik und religiöse Indifferenz) ohne Wertung (MK »Säkulare Metaperspektive«) zum Gegenstand des Unterrichts machen (vgl. Skeie 2015: 135).

Insgesamt ergibt sich aus dem hier vertretenen kontextsensitiven Ansatz ein *relationales Verständnis von Religion und Säkularität*. Das Säkulare als »das Andere« von Religion ist deshalb notwendigerweise Teil der Religionsforschung. Asad (2003) beschreibt die Beziehung von Religion und Säkularität als die einer Hegemonialgeschichte der »Moderne als Projekt«, in der eine homogene normative Ordnung (ihre »säkulare Grammatik«), die bestimmte Wege des religiösen Seins in der Welt konstituiert bzw. ermöglicht und andere beschränkt oder exkludiert,

schrittweise globalisiert worden sei (MK »Globalität«). Taylor (2003) zu Folge ist Religiosität im Laufe dieses Prozesses von einer Selbstverständlichkeit zu einer Option und damit legitimationsbedürftig geworden. Erweitert und differenziert wurde dieses historische Verständnis des Säkularen als singuläre, epistemische Kategorie durch den Leipziger Ansatz der »Multiple Secularities« (Kolleg-Forschungsgruppe Multiple Secularities 2024), nach dem Säkularisierung als ein multipler Prozess zu beschreiben ist, der sich in den Bahnen kulturhistorischer Pfadabhängigkeiten bewegt. Dabei lassen sich – je nach Kontext – unterschiedliche Leitunterscheidungen des Religiösen und Säkularen identifizieren (vgl. Wohlrab-Sahr/Burchardt 2011). Ergänzend zu diesem Makroverständnis des Säkularen als Form des »In-der-Welt-Seins« legen Lee (2012) und Quack (2014) einen empirischen Ansatz vor, der den Fokus auf kulturhistorisch kontingente Verflechtungen von Religiösem und Nicht-Religiösem (verstanden als Religionsbezogenem) auf einer sozialen Mikroebene legt. Das jeweilige kontextabhängige Verständnis von Religion wird demnach von religionsbezogenen Akteuren oder Institutionen mit-konstituiert, z.B. den Medien, Religionskritiker:innen oder dem Staat und seinem jeweiligen Inkorporationsregime (vgl. Boehinger 2014: 38–40). Gleichsam wirkt Religion, z.B. durch religiöse Normierung (vgl. Klug 2015), auf ihre nichtreligiöse Umwelt ein und gestaltet sie mit oder prägt sie sogar. Religion und Nichtreligion sind also auch auf dieser Ebene nur in ihren wechselseitigen Bezügen aufeinander relational zu verstehen, und Nichtreligion damit ein wichtiger Gegenstand der Religionswissenschaft – wie auch der schulischen Religionskunde.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch Religionswissenschaftler:innen selbst nach Quack (2014: 458–460) Teil des religionsbezogenen Feldes sind, idealtypisch in analytischer Relation zum religiösen Feld. Das Metakonzept »Kontextualisierung« hat deshalb die aktive *Reflexion der eigenen Positionalität* von Forscher:innen einzuschließen. Laut Bergunder (2011: 19) ist »die Kultur als Ganzes sowohl das Objekt als auch der Rahmen für die kulturwissenschaftliche Reflexion, so dass die wissenschaftliche Beobachterperspektive in wechselseitiger Aufeinanderbezogenheit zu ihrem Gegenstand steht.« Religionswissenschaft-

ler:innen haben keinen unabhängigen *bird's eye view*, sondern sind selbst Teil spezifischer kulturhistorischer Kontexte, die sie und ihre Interessen und Perspektiven auf sowie ihr Verhältnis zum Untersuchungsgegenstand wesentlich prägen. Sie sind somit Teil des Forschungsprozesses und prägen diesen und seine Ergebnisse mit. Religionswissenschaft ist und war deshalb immer ein Teil der Religionsgeschichte (vgl. Bergunder 2011: 47; Dressler 2019: 137–138). Objektivität gilt dementsprechend als ein unerreichbares Ziel religionswissenschaftlicher Forschung. Sie als Ideal aufzugeben, ist jedoch ebenso problematisch (vgl. Schlieter 2012: 237). Sich der eigenen Positionalität einfach relativistisch »hinzugeben«, wäre das Ende jeglicher Form von verlässlichen wissenschaftlichen Ordnungskriterien. Stattdessen ist sie kontinuierlich kritisch zu reflektieren und aus einer MK »Säkularen Metaperspektive« soweit wie möglich zu kontrollieren.

»The recognition that all knowledge claims are »situated« is not a manifestation of relativism whereby all interpretations are considered equally valid. Rather, »situated knowledges« offer the firmest ground upon which to make objective claims that are defined not by their detachment but rather by their specific transparency, and capacity of accountability.« (Moore 2014: 118)

3.2 Befunde zur »Kontextualität« von Religion in Schüler:innenvorstellungen

»[W]as viele immer sagen, ist, »Religion IST so, Christentum IST so, Judentum ist SO, Islam ist SO und Hinduismus ist so« – Nein, ist es nicht! Es hängt nicht mal von der großen Konfession ab, sogar noch kleiner, von der Gemeinde ab und sogar vom PREdiger. [...]

[A]lso ich muss mich korrigieren. Religionen sind ja nicht KOMplett leer, so. Die haben ja schon eine Essenz. Um die Essenz baut sich halt der Rest rum. Also jede Religion hat eine Essenz, die sich von einer

anderen unterscheidet, und die kann man auch nicht wegbekommen« (Interview Wiktor, Abs. 44–46)¹⁶

In diesem Abschnitt werden wir diskutieren, inwiefern Religion in den Vorstellungen der von uns befragten Schüler:innen als kontextualisiertes Phänomen erscheint. Die Befunde hierzu werden wir mit den präsentierten Aspekten des religionskundlichen Metakonzepts »Kontextualisierung« vergleichen und auf ausgewählte Anknüpfungspunkte für eine didaktische Strukturierung des Themas hinweisen.

Zum Vorstellungsbereich »Kontextualität« konnten fünf Teilaspekte ermittelt werden, zu denen wir im Folgenden zentrale Befunde diskutieren werden: *Universalität, Dynamik, Essenzialisierbarkeit, Relationalität* sowie *Positionalität*.¹⁷

Unter dem Aspekt *Universalität* haben wir untersucht, inwiefern Religion von den Schüler:innen als universales bzw. partikulares Phänomen verstanden wird. Hierzu ist zu unterscheiden, in welcher Hinsicht Religion universalisiert wird: Zeitlich und räumlich gilt Religion ihnen als weitgehend universal. Sie gebe es überall, schon sehr lange (»seit es die Menschen gibt« (Interview Lily, Abs. 63) oder sogar »[seit] immer,

16 Zur anonymisierten Kennzeichnung der Interviewpartner:innen wird auf Pseudonyme zurückgegriffen. Betonungen durch die Interviewten werden durch Großschreibung gekennzeichnet. Alle Interviews wurden von Sophie Faulstich zwischen April 2021 und Oktober 2022 geführt. Für detaillierte Nachweise vgl. Faulstich in Vorbereitung.

17 Im folgenden Abschnitt sind die Teilaspekte durch Kursivsetzung gekennzeichnet. Diese inhaltsanalytischen Kategorien wurden aus Beobachtungen bei der Analyse, die über die anderen vier Vorstellungsbereiche (siehe 2.) hinausgingen, sowie fachlich-theoretische Erwägungen parallel zu und in Diskussion mit den fachlichen Metakzepten abgeleitet. Ihre Benennung orientiert sich an fachsprachlichen Ausdrücken. »Kontextualität« ist wechselseitig mit den anderen drei Bereichen der Schüler:innenvorstellung verbunden und bündelt Befunde aus diesen auf einer höheren Abstraktionsebene. Analog zur Diskussion der religionskundlichen Metakonzepte werden wir daher in diesem Kapitel auf ausgewählte wechselseitige Bezüge zwischen ihnen sowie mit den Metakzepten hinweisen (z.B. SV »Merkmale und Funktionen«; MK »Empiriebezug«)

würde ich sagen« (Interview Bobby, Abs. 78–79)) und auch in Zukunft vermutlich noch sehr lange:

»I: Religion gibt es, seit...?

Aylin: Ähm, ich würde schon sagen, seit Jahrtausenden, von Anfang an. Also von Anfang an auf jeden Fall, ja.

I: Und in hundert Jahren wird Religion...?

Aylin: (.) Geben. (lacht) Geben, ja, auf jeden Fall.« (Interview Aylin, Abs. 60–65)

Inwiefern Religion eine anthropologische Konstante ist, thematisieren jedoch nur wenige Befragte. Diese gehen entweder klar davon aus oder weiten die Universalität von Religion sogar auf nicht-menschliche Wesen aus:

»Also, ich glaub, es fängt halt damit an, dass etwas kognitiv denken kann. Und wir wissen ja nicht wie weit es bei Tieren Religion geben KÖNNte. [...] Ich würde jetzt mal behaupten, [...] dass es schon mit irgendwelchem intelligenten Leben zusammenhängt. [...] Es ist ja universell. Kann ja auch sein, dass Außerirdische Religion haben.« (Interview Tom, Abs. 81)

Anthropologisch universalisierende Aussagen über Religion hielten diese Interviewten jedoch nicht davon ab, mit großer Selbstverständlichkeit über Nichtreligiosität und nichtreligiöse Menschen zu sprechen (SV »(Nicht-)Religiosität«).¹⁸ Offenbar fällt es den Befragten leichter, diffe-

18 Überhaupt war auffällig, dass Nichtreligiosität und nichtreligiöse Menschen von unseren Befragten wie selbstverständlich mit thematisiert wurden, wenn sie über das Verhältnis von Individuen zu Religion sprachen. Anhand eigener Erlebnisse und Positionierungen in ihrem Umfeld reflektierten viele von ihnen über die Gründe, aus denen manche Menschen religiös seien und andere nicht, oder sprachen über gelingende oder misslingende Interaktionen zwischen verschieden-(nicht-)religiösen Menschen. Solche anekdotisch geprägten

renzierter über Religion zu sprechen, wenn sie sich auf konkrete Personen und Erlebnisse beziehen können, als wenn sie abstrakt über Religion nachdenken und befragt werden. In solchen Momenten des Nebeneinanders von in Spannung stehenden abstrakten und lebensnahen Vorstellungen liegt aus unserer Sicht besonderes didaktisches Potenzial. Am beschriebenen Befund ließe sich, richtig aufbereitet und begleitet, nicht nur über die Nichtuniversalität des Religionskonzepts lernen, sondern auch über das Verhältnis von Welt und Denken reflektieren (MK »Empiriebezug«; siehe auch 3.3).

Hinsichtlich des Aspekts *Dynamik* wurden Befunde zu Annahmen über Beständigkeit und Wandel von Religion und Religionen zusammengetragen. Dies wurde von unseren Interviewpartner:innen anhand dreier Themen berührt: Die Entstehung von Religionen wird von manchen wie naturgegeben vorausgesetzt (»Ich denke an sich, [dass] die Religion ja nicht entstanden ist, eigentlich, um Leuten direkt zu schaden« (Interview Elias, Abs. 63)), von anderen mit dem Einfluss historischer Kontexte und aktivem menschlichen Handeln (»jeder könnte ja theoretisch eine Religion gründen« (Interview Tom, Abs. 71)) verbunden.¹⁹ Zur Entwicklung von Religionen wurde v.a. die Erwartung formuliert, dass sie sich an die moralischen Bedürfnisse oder »den Entwicklungsstand« (Interview Dennis, Ab. 73) der jeweiligen Zeit anzupassen haben. Vereinzelte Aussagen zur Veränderung der gesellschaftlichen Rolle von Religion(en) gehen teils von linear-eindeutiger Säkularisierung und Bedeutungsverlust aus, doch auch auf religiöse Pluralisierung wird verwiesen. Insgesamt wurde Religionsdynamik zwar von den meisten

Vorstellungen könnten geeignete Ansatzpunkte für eine Auseinandersetzungen mit fachlichen Perspektiven zu Nichtreligion und Säkularität bieten.

- 19 Religiöse Erklärungsmuster (wie eine Entstehung von Religionen durch göttliche Offenbarung) wurden nur äußerst selten genannt. Je nach Zusammensetzung der Lerngruppe könnte dieser Aspekt jedoch wichtiger sein und sollte didaktisch angemessen aufgegriffen werden. Dass eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Religion für manche religiöse Menschen herausfordernd sein könnte, sollte ernstgenommen werden, aber nicht zu einem Verfallen in binnenreligiöse Auseinandersetzungen oder religionsaffirmative Perspektiven führen.

Interviewten thematisiert, jedoch nur selten konkret. Wiederholt wurde das Thema als Wissenslücke benannt, über die man gern mehr lernen wolle. Didaktisch ließen sich solche Ansätze eines Problembewusstseins nutzen. Bestehende, unterkomplexe Vorstellungen zur Religionsentstehung oder gesellschaftlichen Entwicklung sollten explizit aufgegriffen und mit fachlichen Gegenbefunden zur Prozesshaftigkeit von Religion(en) und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung herausgefordert werden.

Zum Aspekt *Essenzialisierbarkeit* haben wir analysiert, inwiefern die Schüler:innen Religion²⁰ bzw. Religionen die Charakteristik zuschreiben, im Kern unverändert und einheitlich zu sein. Wiederkehrend ist die Vorstellung, man könne theoretisch zu allen Religionen benennen, welche Inhalte, Praktiken etc. jeweils zentral für sie sind – auch wenn die Befragten dies kaum selbst tun (vereinzelt gibt es Verweise auf bestimmte Glaubensvorstellungen oder »heilige Schriften«). Nur einzelne Befragte, wie der zu Beginn des Kapitels zitierte Wiktor, reflektieren komplexer über das Verhältnis von Heterogenität und Einheit von Religionen. Doch auch hier wird auf der Zentralität bestimmter Dogmen oder Schriften beharrt.²¹ In Aussagen über religionsspezifische Inhalte und Praktiken finden sich ebenfalls überwiegend essenzialisierende Tendenzen: Viele Befragte gehen von eindeutigen, religiösen Hintergründen z.B. von Festen, Erzählungen und Regeln (SV »Merkmale & Funktionen«) aus und reproduzieren dabei unbewusst spezifische binnenreligiöse Positionen, die sie z.B. von religiösen Influencer:innen oder Angehörigen der jeweiligen Religion in ihrem Umfeld übernommen haben (MK »Säkulare Metaperspektive«). So berichtet z.B. Hannah von einem Beitrag muslimischer Influencer:innen: »Da hat mal jemand so gefragt, was halt erlaubt ist so in deren Religion. Das wurde halt sozusagen so beantwortet Ja oder Nein, und so« (Interview Hannah, Abs. 43).

20 Anhand der Frage, inwiefern Religion als Phänomen allgemein gültige Merkmale und Funktionen besitzt, kann Essenzialisierbarkeit ebenfalls thematisiert werden (SV »Merkmale & Funktionen von Religion«).

21 So benennt er in einer Ad-hoc-Aufzählung, was die essenziellen Kerne von Christentum, Judentum, Islam und Buddhismus seien (vgl. Interview Wiktor, Abs. 48).

Auch der schulische Unterricht wird als Ort genannt, an dem man z.B. über die biblischen Wundergeschichten gelernt habe, »[w]as damit gemeint wurde« (Interview Wiktor, Abs. 72) oder »wie Ostern halt funktioniert, was da eigentlich [...] gefeiert wird« (Interview Franziska, Abs. 93) – offenbar ohne dass die spezifische religiöse Perspektivität dessen hinterfragt würde. Dies wird verständlicher angesichts der unter unseren Befragten sehr verbreiteten Vorstellung, dass über Religion und Religionen am besten diejenigen Auskunft geben könnten, die selbst religiös seien. Teils geht dies so weit, dass die Möglichkeit eines Lernens über bestimmte Religionen an persönliche Kontakte zu Angehörigen dieser gebunden wird (SV »Religionen«). Der damit verbundenen Logik, alle Religionsangehörigen zu Expert:innen »ihrer« Religion zu machen, sollten in einem religionskundlichen Unterricht Möglichkeiten zur Reflexion über innerreligiöse Kontroversen sowie für fachlich informiertes Lernen unabhängig von der eigenen weltanschaulichen Positionierung (MK »Säkulare Metaperspektive«) gegenübergestellt werden.²²

Einige wenige Befragte verweisen darauf, dass spezifische historische Umstände und Personen religiöse Symbolbestände und ihre Interpretation geprägt haben. Dennoch ist auch für manche dieser Schüler:innen die Idee einer »eigentlichen«, ursprünglichen Bedeutung²³ wichtig:

»Die Essenz des Buddhismus ist nicht mal religiös, die ist philosophisch, dass der Mensch leidet, weil er Ambitionen hat. Er muss keine Ambitionen haben, indem er meditiert. Und das ganze Religiöse ist ja VIEL viel später entstanden, nach Buddhas Tod, der/ wo er vergöttert

22 Aus religionskundendidaktischer Sicht sind damit verbunden auch religionspädagogische Ansätze eines interreligiösen Begegnungslernens kritisch zu reflektieren (vgl. Alberts 2023: 15–18).

23 Gelegentlich lässt sich dies als Versuch lesen, bestimmte negativ bewertete Entwicklungen von der »eigentlichen« Religion abzugrenzen, z.B. wenn Jakob mit Bezug auf das Christentum sagt: »Im Nationalsozialismus kam ja dann irgendwie nicht mehr so ganz das rüber äh (leicht lachend), [...] was ungefähr mal gedacht war am Anfang« (Interview Jakob, Abs. 51).

wurde, die ganzen Mythen, das ist alles erst viel später entstanden, das haben die Leute daraus gemacht.« (Interview Wiktor, Abs. 48)

Eine Kontextualisierung durch Thematisierung innerreligiöser Vielfalt nehmen ebenfalls nur wenige Befragte vor, wobei es überwiegend bei einer reinen Nennung ausgewählter Untergruppen bleibt. Und auch dies geschieht fast immer nur für das Christentum. Die meisten Befragten sprechen daher über Religionen als homogene Einheiten (SV »Religionen«).²⁴

Unter dem Schlagwort *Relationalität* haben wir untersucht, welche Annahmen über die Wechselwirkungen zwischen Religion(en) und ihrem Umfeld Schüler:innen äußerten. Dabei stellten wir fest, dass Religion von ihnen zwar durchaus als in Beziehung zu anderen Bereichen und Phänomenen stehend vorgestellt wird, sich Aussagen hierzu jedoch vor allem auf die Einwirkung von Religion(en) auf diese bezogen. So beeinflusse Religion »die Weltgeschichte [...] an allen Etappen und in allen Ländern« (Interview Wiktor, Abs. 19). Besonders das Christentum sei in »unserer Kultur so ein bisschen verankert« (Interview Lily, Abs. 83) und wichtiges Hintergrundwissen z.B. beim Verstehen von Literatur. Daneben wird auf den Einfluss religiöser Symbolbestände (Zehn Gebote prägten unsere heutigen Gesetze, vgl. Interview Jakob, Abs. 21) sowie religiöser Gemeinschaften verwiesen (können Denken und Werte in ihrem Wirkungskreis beeinflussen²⁵). Stärker beschäftigte viele Befragte jedoch der Einfluss von Religion auf Menschen in ihrem Denken und

24 Das von Schellenberg beschriebene Phänomen, dass Schüler:innen Orthodoxie als Normalfall und andere innerreligiöse Strömungen als Abweichungen von diesem konzeptualisieren (vgl. Schellenberg/Saia 2019: 27; Schellenberg 2023: 102–103), ließ sich in unseren Daten nicht eindeutig identifizieren.

25 Interessanterweise wurden hierbei nur Einflüsse von Institutionen thematisiert, die von den jeweiligen Interviewten aufgrund des mit ihnen verbundenen Wertkonservatismus als problematisch empfunden wurden: Wiktor verwies auf den Einfluss der katholischen Kirche und des Papstes (vgl. Interview Wiktor, Abs. 80), während Mia über ein lokales Problem mit »ziemlich viele[n] von diesen Freikirchen« (Interview Mia, Abs. 36) klagte. Positiv gewertete Einflüsse religiöser Institutionen wurden nicht angesprochen.

Handeln – die zahlreichen Aussagen dazu wurden zum individuumsbezogenen Vorstellungsbereich ausgewertet (SV »(Nicht-)Religiosität«).

Über eine umgekehrte Prägung von Religion(en) durch Kontexte und andere Phänomene wird nur wenig gesprochen – und wenn dann lediglich entlang des oben erwähnten Denkschemas moralischer Modernisierung. Religion erscheint daher weitgehend isoliert und wird kaum als Produkt sozialer Prozesse konzeptualisiert. Hier ist eine große Distanz zu einem relationalen Verständnis von Religion im fachwissenschaftlichen Sinne festzustellen, das zugegebenermaßen durchaus theoretisch anspruchsvoll ist.

Als fünften und letzten Aspekt der (Nicht-)Kontextualität der von uns erhobenen Schüler:innenvorstellungen ist zu diskutieren, inwiefern über die kontextuelle Bedingtheit und *Positionalität* von Religionskonzepten nachgedacht wird. Solche Überlegungen, die sich auch als Vorstellungen auf einer Metaperspektive bezeichnen lassen, stellte tatsächlich fast die Hälfte der befragten Schüler:innen an. Sie reflektierten darüber, dass Verständnisse von Religion (ihr eigenes und die anderer Menschen) von Faktoren wie dem Land, in dem man lebt, dem sozialen Umfeld oder der eigenen Religionszugehörigkeit geprägt sein könnten und dass sich religionsbezogene Erlebnisse auf das individuelle Religionsverständnis auswirken könnten. So problematisiert z.B. Lily: »Dass man halt Religion, vor allem in Deutschland, häufig einfach mit Christentum gleichsetzt, was ja ein bisschen schwierig ist, weil es gibt sehr viele andere Religionen. Aber mit Religion verbindet man natürlich erstmal seine eigene Religion« (Interview Lily, Abs. 42). Und Lorenz vermutet einen Einfluss davon »mit welchen Religionen« im eigenen Umfeld Menschen Kontakt hätten, darauf »was sie für ein Bild von Religion haben [...] [j]e nachdem, mit was sie eben so für Begegnungen haben, also mit der Religion« (Interview Lorenz, Abs. 103–105).

Hier ergeben sich sinnvolle Anknüpfungspunkte für eine didaktische Strukturierung: Schüler:innen sollten angeregt werden, sich ihrer eigenen Vorstellung bewusst zu werden, Vorstellungsdifferenzen innerhalb ihrer Klasse zu erkennen und über mögliche Gründe zu diskutieren. Hierzu sollten geeignete Vermittlungsformen entwickelt

werden, die sicherstellen, dass nicht der Eindruck von Beliebigkeit entsteht, sondern altersgemäß über Positionalität gesprochen wird.²⁶

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich sowohl kontextualisierende, als auch stark entkontextualisierte Vorstellungen über Religion in den Aussagen der von uns befragten Schüler:innen rekonstruieren ließen. Die Aspekte, anhand derer eine (Nicht-)Kontextualität von Religion in ihren Vorstellungen greifbar wurde, korrespondieren mit zentralen Aspekten des fachlichen Metakonzepts »Kontextualisierung«. Allerdings sind große Unterschiede dahingehend festzustellen, ob diese Aspekte jeweils von den einzelnen Schüler:innen thematisiert werden und wenn ja, wie wenig oder stark kontextualisierend Religion von ihnen aufgefasst wird. Bei den meisten Befragten überwiegen nicht-kontextualisierende Annahmen über Religion (z.B. überzeitliches Phänomen, Religionen als homogene Einheiten mit eindeutig identifizierbarem Kern), doch einzelne reflektieren durchaus komplex und kreativ über theoretisch anspruchsvolle Fragen. Bedeutsam ist darüber hinaus die Beobachtung, dass auch innerhalb individueller Vorstellungswelten mehr und weniger kontextualisierende Annahmen über Religion nebeneinanderstehen und abgerufen werden können. Diese können aus fachlicher Perspektive im inhaltlichen Widerspruch zueinander stehen, ohne dass dies bei den Befragten selbst erkennbare Irritationen auslöst. Innerhalb vieler Interviews besteht ein eher unverbundenes Nebeneinander von stark schematischen, abstrakten Vorstellungen über Religion und differenzierteren Vorstellungen, die oft in Verbindung mit eigenen lebensweltlichen Erfahrungen thematisiert werden.²⁷

26 Dies kann auch Anlass bieten, Konzeptualisierungen von Wissenschaft zu reflektieren. Für einige unserer Befragten war diese wichtig als Gegenbegriff zu Religion – entweder im Sinne einer Arbeitsteilung (»Religion erklärt uns, was die Wissenschaft nicht kann«) oder im Sinne eines linearen, kulturhistorischen Ablöseprozesses (»Früher musste man glaube, heute weiß man«).

27 Zu solchen miteinander unvereinbaren, aber parallel existierenden mentalen Repräsentationen siehe auch Thurn in diesem Band und vgl. Vosniadou/Brewer (1992: 567–572), die manche Schüler:innenvorstellungen von der Erde unter dem Modell der »dual earth« zusammenfassen: Beim abstrakten Reden über

Diese Erkenntnisse zur Heterogenität religionsbezogener Vorstellungen sowohl zwischen verschiedenen Schüler:innen als auch auf Ebene der individuellen Lernenden unterstreichen die didaktische Wichtigkeit, zumindest punktuell für jede Lerngruppe neu zu untersuchen und im Unterricht zu thematisieren, welche Vorstellungen und Annahmen zum Thema mitgebracht werden. Dafür sind auch die religionsbezogenen Vorstellungen der Lehrkraft zu reflektieren, die möglicherweise einige Gemeinsamkeiten mit denen der Schüler:innen aufweisen (siehe Vorpahl/Merkel in diesem Band).

3.3 Ansatzpunkte einer didaktischen Strukturierung

Welche Schlüsse lassen sich nun aus der fachlichen Klärung des Metakonzpts »Kontextualisierung« und den Schüler:innenvorstellungen über Religion für die Ausgestaltung von Lernwegen im religionskundlichen Unterricht ziehen? Erste Überlegungen zur Beantwortung dieser Frage haben in unserem Projekt zur Identifikation von drei zentralen Elementen für eine didaktische Strukturierung geführt, die wir im Folgenden kurz darlegen werden: eine *konsequent kontextualisierte Präsentation religionskundlicher Gegenstände*, die *Schaffung von Anlässen metakognitiver Reflexion* sowie die *stete empirische Rückgebundenheit abstrakt-theoretischen Redens im religionskundlichen Unterricht*.

Die Interviews mit den Schüler:innen offenbarten in fast allen Fällen ein Nebeneinander von schematischen und kontextualisierenden Vorstellungen über Religion – überwiegend ohne dass dies metakognitiv von den Schüler:innen als Widerspruch wahrgenommen wurde. Es ist also zunächst einmal davon auszugehen, dass viele Schüler:innen solche weitgehend unreflektierten, mentalen Modelle einer »dualen Religion« (in Anlehnung an die »*dual earth*« Repräsentationen bei Vosniadou/Brewer, siehe FN 28) auch in den Unterricht »mitbringen«.

die Erde konzeptualisieren viele Grundschüler:innen die Erde rund, bei Nachfragen, die sich auf eher alltagsweltliche Erfahrungen beziehen, wird sie dann aber häufig zur Scheibe.

Die Forderung, dass eine Religionskundedidaktik, die einen Konzeptwandel von diesem Nebeneinander hin zu konsequent kontextualisierten Vorstellungen anstrebt, Religion deshalb im Unterricht auch entsprechend kontextualisiert präsentieren und verhandeln sollte, erscheint auf den ersten Blick banal. Sie wird hier trotzdem betont, weil sie in der unterrichtlichen Praxis lange Zeit kaum umgesetzt wurde (vgl. Frank 2010). Eine kritische Auseinandersetzung mit religionsbezogenen Anteilen in aktuellen Lehrplänen und Lehrmitteln lässt auch für die gegenwärtige Situation vermuten, dass religionskundlicher Unterricht – sofern er sich an diesen Ressourcen orientiert – häufig sogar in krassem Widerspruch zu dieser Forderung steht (vgl. dazu die Analyse zu allen 16 Bundesländern in Alberts et al. 2023). Es dominieren standardisierte, essenzialistisch-universalistische Darstellungen von Religion oder verschiedener Religionen. Eine Kontextualisierung wird höchstens in einem zweiten Schritt angeregt, wenn empirische Beispiele als Spielart oder Abweichung von einem prototypischen ›Normalfall‹ präsentiert werden.²⁸

Alternativ soll mit Nachdruck Franks (2016) Ansatz unterstützt werden, im schulischen Religionskundeunterricht induktiv vorzugehen und *von Beginn an religionsbezogene Gegenstände in ihrem je spezifischen Kontext zu erschließen*. Um dies praktisch umzusetzen, lässt sich Tairas (2016) Vorschlag aufgreifen, im Religionskundeunterricht keine enzyklopädischen Darstellungen religiöser Symbolbestände (z.B. der Fünf Säulen des Islam oder der Bergpredigt) zu präsentieren, sondern empirisch-ethnographisches Material zum Thema Religion aus verschiedenen kulturhistorischen und sozialen Kontexten.²⁹ Am Anfang einer Auseinandersetzung mit diesem Material steht dann stets die Frage nach den in diesem

28 Es ist davon auszugehen, dass die in vielen Interviews zu Tage getretenen schematischen Vorstellungen über Religion zumindest z.T. auf einen dementsprechend gestalteten religionsbezogenen Unterricht zurückzuführen sind.

29 Taira (2016: 82) schlägt zudem vor, solches ethnographisches Material in einem zweiten Schritt auch von den Schüler:innen selbst erheben zu lassen. In diesem Zusammenhang wären vorab altersgerecht grundlegende Methodenkenntnisse der Feldforschung zu erarbeiten (vgl. dazu Wöhrer et al. 2018).

auf tretenden Akteuren und ihren sozialen Umwelten und auch nach den Urheber:innen und Adressat:innen des Materials selbst. Auf diese Weise soll ein Konzeptwandel von den in vielen Interviews zu Tage tretenden ahistorischen und statischen Religionskonzepten hin zu Vorstellungen über Religion oder einzelne Religionen als menschliche Konstruktionen angebahnt werden, die als solche vor dem Hintergrund konkreter Interessen und Machtkonstellationen sozial verhandelt werden (MK »Religion als *essentially contested concept*«) und deshalb Heterogenität und Fluidität aufweisen.

Das vorgeschlagene Vorgehen birgt die Gefahr, dass Schüler:innen sich mit der Einsicht zufrieden geben, dass Religion sich eben nicht bestimmen lasse, weil jede:r darunter etwas anderes versteht. Während dies zwar als ein erster wichtiger Erkenntnisschritt auf dem Weg zu einer Kontextualisierungskompetenz gedeutet werden kann, der bei einigen Schüler:inneninterviews tatsächlich bereits zu erkennen ist, sei hier entschieden darauf hingewiesen, dass ein kontextsensitiver religionskundlicher Unterricht nicht bei diesem stehen bleiben darf. Stattdessen soll dieser Unterricht verdeutlichen, dass Religionskonzepte zwar unterschiedlich, aber niemals beliebig sind. Schüler:innen sollen in die Lage versetzt werden, nicht nur die Vielfalt von Religionskonzepten und Religionen festzustellen, sondern auch beschreiben und analysieren zu können, inwiefern und warum sie verschieden sind, wie die Unterschiede also zu Stande kommen. Ihre kulturhistorische und soziale Einbettung und Verflochtenheit mit ihrem Kontext sind im Unterricht also nicht einfach nur zu benennen, sondern konkret zu untersuchen – umso mehr, als entsprechende Fähigkeiten eines vernetzenden Denkens in Zusammenhängen und Wechselwirkungen (statt auf Grundlage kognitiv voneinander isolierter Merkmale) unter den interviewten Schüler:innen kaum erkennbar sind.

Ein geeigneter unterrichtlicher Ausgangspunkt für dieses komplexe Unterfangen könnte sein, die alltagsweltlichen Vorstellungen der Schüler:innen der jeweiligen Lerngruppe zu erheben und unterrichtlich an diese anzuknüpfen. Wichtig für einen religionskundlichen Lernfortschritt ist es dann zunächst, dass die Schüler:innen in die Lage versetzt werden, sich ihre im Alltag häufig implizit bleibenden Präkonzepte von

Religion bewusst zu machen und diese zu explizieren. Im Vergleich zu den Vorstellungen ihrer Mitschüler:innen oder solcher aus dem zuvor genannten ethnographischen Material werden sie Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede feststellen, über deren Gründe sich in der Folge nachdenken lässt. Dass Schüler:innen dazu grundsätzlich in der Lage sind, haben die Analysen unserer Interviews in Kapitel 3.2 gezeigt. Es soll die Schüler:innen dazu befähigen, konkrete kontextbezogene Zusammenhänge zu erkennen und zu erläutern, z.B. welchen Einfluss ihre biographischen Erfahrungen (etwa in der Sozialisation) in ihrem je spezifischen kulturhistorischen Kontext auf ihre eigenen Vorstellungen über Religion oder verschiedene Religionen haben.³⁰ Für solche *Anlässe metakognitiver Reflexion sollte ein kontextsensitiver Religionskundeunterricht ausreichend Raum bieten*.³¹ Die Schüler:innen werden erkennen, dass ihre Vorstellungen über Religion nicht beliebig sind – eine Erkenntnis, die sich auf Religionskonzepte von anderen übertragen lässt. Aus den Gemeinsamkeiten der Religionskonzepte der Schüler:innen ließe sich eine Kontextdefinition von Religion ableiten und reflektieren, ob und inwiefern Religion in objektivierter Form Teil der sozialen Realität der Schüler:innen ist, ohne dabei in einen Universalismus zu verfallen. Gegen einen solchen schützt nicht nur die Erkenntnis, dass die Religionskonzepte innerhalb der Lerngruppe sich in einigen Punkten auch nicht unerheblich voneinander unterscheiden werden (das lassen zumindest die Analyseergebnisse unserer Schüler:inneninterviews vermuten), sondern auch das o.g. Arbeiten mit ethnographischem Material, mit dessen Hilfe der ausgearbeiteten Kontextdefinition Religionskonzepte aus

30 Um Missverständnisse zu vermeiden, sei darauf hingewiesen, dass es uns hier nicht um eine Offenlegung eigener weltanschaulicher Überzeugungen geht. Dies ist ganz dezidiert weder Ausgangspunkt noch Ziel religionskundlichen Lernens. Angestrebt wird stattdessen eine Reflexion von Religionskonzepten aus einer MK »Säkularen Metaperspektive«.

31 Nur in ihrem Rahmen können Schüler:innen sich auch etwaiger Widersprüche zwischen kontextualisierten und schematischen Vorstellungen im Rahmen ihrer eigenen Religionskonzepte bewusst werden – ein entscheidender Schritt auf dem Weg hin zum angestrebten Konzeptwandel.

anderen Kontexten nach ihrer eingehenden Untersuchung vergleichend gegenübergestellt werden können.

Insgesamt erscheint es sinnvoll, das in einigen Schüler:innen-interviews aufscheinende, bereits vorhandene kontextsensitive Problembewusstsein (z.B. »Wie verändert sich eigentlich eine Religion?«; »Wie kann eine Religion in sich vielfältig, aber trotzdem eine Religion sein?«) als Lernressource im Unterricht aufzugreifen und zu stärken. Im Rahmen unserer Interviews war auffällig, dass lebens- und erfahrungsnahe Fragen zum Thema Religion eine Kontextualisierung für die Schüler:innen erleichterten, während stark abstrakte Fragen sie eher auf schematische Vorstellungen zurückgreifen ließen. Dies wäre entsprechend auch beim Reden über Religion im Religionskundeunterricht zu berücksichtigen. Die auf ihren Alltag bezogenen Vorstellungen der Schüler:innen sind in diesem Zusammenhang also – anders als man das im Rahmen eines Konzeptwechselansatzes vielleicht annehmen würde – kein Lernhindernis, sondern kommen den in Kapitel 3.1 beschriebenen fachlichen Vorstellungen tatsächlich näher als die üblichen abstrakt-schematischen Darstellungen von Religion in Lehrplänen und Lehrmitteln. Der von uns vorgeschlagene induktive Ansatz, der mit einer Präsentation von religionsbezogenen Gegenständen in ihren jeweiligen konkreten Kontexten beginnt, dürfte für diese kontextualisierten Alltagsvorstellungen gut anschlussfähig sein.

All das ist jedoch ganz dezidiert nicht mit einem Plädoyer dafür zu verwechseln, bei einer Untersuchung miteinander unverbundener lebensweltlicher Beispiele stehen zu bleiben. Da die Lernziele des Religionskundeunterrichts neben einer Kontextualisierungskompetenz auch eine Theoriekompetenz umschließen (vgl. dazu Frank 2016), ist z.B. durch ein vergleichendes Vorgehen sicherzustellen, dass im Unterrichtsverlauf auch abstraktere und allgemeinere theoretische Überlegungen zum Thema Religion und Religionen angestellt werden. Es erscheint jedoch zum einen kontraproduktiv, ohne jeden empirischen Kontextbezug mit solchen Überlegungen zu beginnen, da dies den Schüler:innen eben kontextsensitives Nachdenken und Reden über Religion zu erschweren scheint und sie stattdessen schnell auf schematische Vorstellungen zurückgreifen lässt. Zum anderen ist si-

cherzustellen, dass die angestellten theoretischen Überlegungen im Unterricht durch die Herstellung entsprechender Zusammenhänge auch im weiteren Verlauf stets an die zuvor behandelten oder weitere kontextualisierte Beispiele *empirisch rückgebunden* bleiben (MK »Empiriebezug«), um jeglichen Eindruck eines ahistorischen Universalismus zu verhindern.

4. Ausblick

Im vorliegenden Beitrag haben wir am Beispiel der Kontextualisierung als Anforderung an Religionskonzepte durchgespielt, was Conceptual Change in der religionswissenschaftlichen Didaktik bedeuten und wie dies unterrichtlich umgesetzt werden könnte. Dazu haben wir zunächst religionswissenschaftliche Metakonzepte für den Religionskundeunterricht als Ergebnis einer fachlichen Klärung vorgestellt und am Beispiel des Metakonzpts »Kontextualisierung« veranschaulicht. Sodann haben wir Schüler:innenvorstellungen über eine mögliche »Kontextualität« von Religion anhand einer Analyse empirischer Leitfadeninterviews ausgewertet. Der Logik der für Conceptual-Change-Ansätze auch in der Religionswissenschaftsdidaktik höchst hilfreichen Didaktischen Rekonstruktion nach Kattmann et al. (1997) entsprechend haben wir in einem abschließenden Schritt erste Überlegungen zu einer didaktischen Strukturierung angestellt, die fachliche Klärung und die Präkonzepte der Schüler:innen miteinander ins Gespräch bringt. Dabei hat sich insgesamt gezeigt, dass gegenwärtige religionskundliche Lehrpläne und Lehrmittel aus fachdidaktischer Sicht einer dringenden Überarbeitung bedürfen. Sie befördern mit ihren stark ahistorisch essenzenialisierenden und universalisierenden Darstellungen von Religion eher ein schematisches Denken, anstatt Wege aufzuzeigen, die durchaus vorhandenen kontextsensitiven Ansätze von den Schüler:innen aufzugreifen und zu verstärken. Zu diesem Ziel haben wir vorgeschlagen, im Unterricht stärker mit ethnographischem Material zu arbeiten und bewusst Raum für einen metakognitiv-reflexiven Umgang mit den eigenen Vorstellungen zu schaffen. Bei aller Notwendigkeit theoretischer Abstraktion ist es

wichtig darauf zu achten, dass diese im religionskundlichen Unterricht stets empirisch rückgebunden bleibt.

Eine vollständige Diskussion unserer Forschungsergebnisse war im Rahmen dieses Aufsatzes nicht möglich. Beiträge zu weiteren Metakonzepten und Aspekten der Schüler:innenvorstellungen über Religion sind in Planung (vgl. insbesondere Schröder 2024 sowie Faulstich in Vorbereitung).

Unsere Ausführungen haben unseres Erachtens gezeigt, dass sich grundsätzliche Problemstellungen und Lösungswege für Conceptual Change in der Religionskunde nicht von denen anderer in diesem Sammelband vorgestellter Kultur- und Sozialwissenschaften unterscheiden (siehe dazu auch die Einleitung in diesem Band). Religion wird im Rahmen religionswissenschaftlicher Didaktik nicht als Phänomen *sui generis* aufgefasst, sondern als ein Aspekt von Kultur und Gesellschaft neben anderen. Eine weitere interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Disziplinen wie der Politik-, Geschichts- oder Geographiedidaktik erscheint uns deshalb sinnvoll, ja für die noch junge didaktische Tradition der Religionswissenschaft geradezu unerlässlich. Sie kann für eine Kontextualisierung des Gegenstands Religion im schulischen Unterricht einen entscheidenden Beitrag leisten.

Literatur

- Alberts, Wanda (2008): »Didactics of the Study of Religion«, in: Numen 55, S. 300–334. <https://doi.org/10.1163/156852708X283087>
- Alberts, Wanda (2023): »Religionskunde«, in: Wanda Alberts/Horst Junginger/Katharina Neef/Christina Wöstemeyer (Hg.), Handbuch Religionskunde in Deutschland, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 3–20.
- Alberts, Wanda/Junginger, Horst/Neef, Katharina/Wöstemeyer, Christina (Hg.) (2023): Handbuch Religionskunde in Deutschland, Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110694536>
- Asad, Talal (2003): Formations of the Secular. Christianity, Islam, Modernity, Stanford: Stanford University Press.

- Bergunder, Michael (2011): »Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft«, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft 19 (1), S. 3–55. <https://doi.org/10.1515/zfr-2011-0001>
- Bleisch, Petra/Desponds, Séverine/Gauthier, Nicole D./Frank, Katharina (2015): »Zeitschrift für Religionskunde. Begriffe, Konzepte, Programmatik«, in: Zeitschrift für Religionskunde 1, S. 8–25. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2015.001>
- Bochinger, Christoph (2004): »Religionswissenschaft«, in: Michael N. Roth (Hg.), Leitfaden Theologiestudium, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 183–216.
- Bochinger, Christoph (2014): »Zur Funktion der Gemeinschaft in Religionen – Eine religionswissenschaftliche Außensicht«, in: Hansjörg Schmid/Amir Dziri/Mohammad Gharaibeh (Hg.), Kirche und Umma. Glaubensgemeinschaft in Christentum und Islam, Regensburg: Friedrich Pustet, S. 23–41.
- Bochinger, Christoph/Frank, Katharina (2015): »Das religionswissenschaftliche Dreieck. Elemente eines integrativen Religionskonzepts«, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft 23 (2), S. 343–370. <https://doi.org/10.1515/zfr-2015-9001>
- Cotter, Christopher R./Robertson, David G. (Hg.) (2016a): After World Religions. Reconstructing Religious Studies, London/New York: Routledge.
- Cotter, Christopher R./Robertson, David G. (2016b): »Introduction. The World Religions Paradigm in contemporary Religious Studies«, in: Christopher R. Cotter/David G. Robertson (Hg.), After World Religions. Reconstructing Religious Studies, London/New York: Routledge, S. 1–20.
- Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft (2011): Empfehlungen zur Konzeption religionswissenschaftlicher Studiengänge. https://www.dvrw.uni-hannover.de/fileadmin/dvrw/Dateien/Beschluesse/Empfehlungen_fuer_die_Konzeption_religionswissenschaftlicher_2011.pdf
- Dressler, Markus (2019): »The Social Construction of Reality (1966) Revisited: Epistemology and Theorizing in the Study of Religion«, in: Method

- and Theory in the Study of Religion 31 (2), S. 120–151. <https://doi.org/10.1163/15700682-12341434>
- Faulstich, Sophie (in Vorbereitung): Alltagsvorstellungen von Jugendlichen über Religion, Dissertationsprojekt an der Universität Bayreuth.
- Frank, Katharina (2010): Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung, Stuttgart: Kohlhammer.
- Frank, Katharina (2016): »Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde«, in: Zeitschrift für Religionskunde 3, S. 19–33. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.029>
- Gladigow, Burkhard (1988): »Gegenstände und wissenschaftlicher Kontext von Religionswissenschaft«, in: Hubert Cancik/Burkhard Gladigow/Matthias Laubscher (Hg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Band 1, Stuttgart u. a.: Kohlhammer, S. 26–40.
- Gladigow, Burkhard (2005): »Mögliche Gegenstände und notwendige Quellen einer Religionsgeschichte«, in: Christoph Auffahrt/Jörg Rüpke (Hg.), Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft, Stuttgart: Kohlhammer, S. 23–39.
- Gläser, Eva (2002): Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gropengießer, Harald/Marohn, Annette (2018): »Schülervorstellungen und Conceptual Change«, in: Dirk Krüger/Ilka Parchmann/Horst Schecker (Hg.), Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung, Berlin, Heidelberg: Springer, S. 49–67. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_4
- Helbling, Dominik (2018): »Wie Kinder Religion und Religionen begegnen«, in: Marco Adamina et al. (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, S. 291–310.
- Hutter, Manfred (2012): »Vergleichende Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft«, in: Stephan Conemann (Hg.), Was ist Kulturwissenschaft? Zehn Antworten aus den »Kleinen Fächern«, Bielefeld:

- transcript, S. 175–198. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839418635.175>
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek/Michael (1997): »Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung«, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3 (3), S. 3–18.
- Kippenberg, Hans G./von Stuckrad, Kocku (2003): Einführung in die Religionswissenschaft. Gegenstände und Begriffe, München: Beck.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5., unveränderte Auflage, Weinheim: Beltz.
- Klug, Petra (2015): »Der Religionsbegriff der Religionswissenschaft im Spiegel von Nichtreligion und Nonkonformität. Religiöse Normierung als blinder Fleck eines implizit emischen Religionsverständnisses«, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft 23 (1), S. 188–206. <https://doi.org/10.1515/zfr-2015-0003>
- Koch, Anne (2007): »Die Religionswissenschaft als Theorienschmiede der Kulturwissenschaften. Religionsökonomische und kognitionswissenschaftliche Zugänge im Test«, in: Anne Koch (Hg.), Watchtower Religionswissenschaft. Standortbestimmungen im wissenschaftlichen Feld, Marburg: Diagonal, S. 33–52.
- Kölbl, Carlos (2004): Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839401798>
- Körper, Sigurd (1988): »Didaktik der Religionswissenschaft«, in: Cancik/ Gladigow/ Laubscher, Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, S. 195–215.
- Kolleg-Forschungsgruppe Multiple Secularities (2024): Projekthomepage, <https://www.multiple-secularities.de/>
- Krech, Volkhard (2006): »Wohin mit der Religionswissenschaft? Skizze zur Lage der Religionsforschung und zu Möglichkeiten ihrer Entwicklung«, in: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 58, S. 97–113. <https://doi.org/10.1163/157007306776562062>

- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Laack, Isabel (2014): »Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums: Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse«, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft 22 (2), S. 375–401. <https://doi.org/10.1515/zfr-2014-0014>
- Lee, Lois (2012): »Research Note. Talking about a Revolution: Terminology for the New Field of Non-Religion Studies«, in: Journal of Contemporary Religion 27 (1), S. 129–139. <https://doi.org/10.1080/13537903.2012.642742>
- Masuzawa, Tomoko (2005): The invention of World Religions. Or, how European Universalism was preserved in the Language of Pluralism, Chicago: University of Chicago Press, S. 1–21. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922621.001.0001>
- McCutcheon, Russell (1997): »A Default of Critical Intelligence? The Scholar of Religion as Public Intellectual«, in: Journal of the American Academy of Religion 65, S. 443–468. <https://doi.org/10.1093/jaa-rel/65.2.443>
- Moore, Diane L. (2014): »High Stakes Ignorance. Religion, Education, and the Unwitting Reproduction of Bigotry«, in: Vincent F. Biondo/ Fiala Andrew (Hg.), Civility, Religious Pluralism, and Education. New York/London: Routledge, S.112–126.
- Neubert, Frank (2016): Die diskursive Konstitution von Religion, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12354-3>
- Owen, Suzanne (2011): »The World Religions Paradigm: Time for a Change«, in: Arts and Humanities in Higher Education 10, S. 253–268. <https://doi.org/10.1177/1474022211408038>
- Quack, Johannes (2014): »Outline of a Relational Approach to »Nonreligion«, in: Method and Theory in the Study of Religion 26, S. 439–469. <https://doi.org/10.1163/15700682-12341327>
- Rudolph, Kurt (1978): »Die »ideologiekritische« Funktion der Religionswissenschaft«, in: Numen 25, S. 17–39. <https://doi.org/10.1163/156852778X00137>

- Schellenberg, Urs (2023): »Religionskundliches Sprechen über Religion(en) als Metakonzzept der Religionskunde«, in: Zeitschrift für Religionskunde 11, S. 92–112. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2023.3977>
- Schellenberg, Urs/Saia, Laura (2019): »Prototypische und essentialisierte Darstellungen von Religionen bei Jugendlichen – eine explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion«, in: Zeitschrift für Religionskunde 7, S. 18–31. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2019.067>
- Schlieter, Jens (2012): »Religion, Religionswissenschaft und Normativität«, in: Michael Stausberg (Hg.), Religionswissenschaft, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 277–240. <https://doi.org/10.1515/9783110258936.227>
- Schröder, Stefan (2020): »Umstrittene Säkularität. Säkularer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen«, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft 28 (2), S. 314–335. <https://doi.org/10.1515/zfr-2019-0039>
- Schröder, Stefan (2024): »Religionswissenschaftliche Metakonzeppte für den schulischen Religionskundeunterricht. Am Beispiel des Metakonzeppts ›Religion als essentially contested concept‹«, in: Zeitschrift für Religionswissenschaft 32 (1), S. 76–97. <https://doi.org/10.1515/zfr-2024-0006>
- Seiwert, Hubert (1977): »Systematische Religionswissenschaft. Theoriebildung und Empiriebezug«, in: Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft 61, S. 1–18.
- Seixas, Peter/Morton, Tom (2013): The Big Six. Historical Thinking Concepts, Toronto: Nelson Education.
- Shaw, Rosalind (1995): »Feminist Anthropology and the Gendering of Religious Studies«, in: Ursula King (Hg.): Religion and Gender, Oxford u.a.: Blackwell, S. 65–76.
- Skeie, Geir (2015): »What Does Conceptualisation of Religion Have to Do With Religion in Education?«, in: Lori G. Beaman/Leo van Arragon (Hg.), Issues in Religion and Education: Whose Religion?, Leiden/Boston: Koninklijke Brill, S. 126–155. https://doi.org/10.1163/9789004289819_008

- Spies, Eva (2019): »Being in Relation. A Critical Appraisal of Religious Diversity and Mission Encounter in Madagascar«, in: *Journal of Africana Religions* 7 (1), S. 62–83. <https://doi.org/10.5325/jafireli.7.1.0062>
- Štimac, Zrinka/Spielhaus, Riem (2018): »Perspektiven für die Schulbuch- und Religionsforschung – Eine Einleitung«, in: Zrinka Štimac/Riem Spielhaus (Hg.), *Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress, S.11–26. <https://doi.org/10.14220/9783737007481.11>
- Taira, Teemu (2016): »Doing Things With ›Religion‹. A Discursive Approach in Rethinking the World Religions Paradigm«, in: Cotter/Robertson, *After World Religions*, S. 75–91.
- Taylor, Charles (2007): *A Secular Age*, Cambridge, MA u.a.: Harvard University Press.
- van Boxtel, Carla/van Drie, Jannet (2018): »Historical Reasoning. Conceptualizations and Educational Applications«, in: Scott Alan Metzger/Lauren McArthur Harris (Hg.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, S. 149–176. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>
- van Drie, Jannet/van Boxtel, Carla (2008): »Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past«, in: *Educational Psychology Review* 20 (2), S. 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Vosniadou, Stella (2013): »Conceptual Change in Learning and Instruction. The Framework Theory Approach«, in: Stella Vosniadou (Hg.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*, New York/London: Routledge, S. 11–30. <https://doi.org/10.4324/9780203154472.ch1>
- Vosniadou, Stelle/Brewer, William F. (1992): »Mental Models of the Earth. A Study of Conceptual Change in Childhood«, in: *Cognitive Psychology* 24, S. 535–585. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018-W](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W)
- Wilke, Annette (2012): »Einführung in die Religionswissenschaft«, in: Karlheinz Ruhstorfer (Hg.), *Systematische Theologie. Theologie studieren – Modul 3*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 287–358.

- Wöhler, Veronika/Wintersteller, Teresa/Schneider, Karin/Harrasser, Doris/Arztmann, Doris (2018): *Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wohlrab-Sahr, Monika/Burchardt, Marian (2011): »Vielfältige Säkularitäten. Vorschlag zur vergleichenden Analyse religiös-säkularer Grenzziehungen«, in: *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften* 7, S. 53–71.

Zwischen Neugier und Vermeidung

Religionsbezogene Studierendenkonzepte im Studiengang Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde

Jenny Vorpahl, Linda Merkel

1. Einleitung

Dozierende, die eine langjährige Lehrerfahrung im Lehramtsstudiengang Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) am Standort Potsdam mitbringen, nehmen wahr, dass die Studierendenschaft zum einen eine zunehmende Heterogenität hinsichtlich ihrer Prägung durch religiöse und nichtreligiöse Traditionen aufweist und zum anderen die Mehrheit eine große Distanz und Unsicherheit gegenüber religionsbezogenen Themen kennzeichnet. Das zeigt sich in Äußerungen innerhalb von Lehrveranstaltungen, aber auch in individuellen Beratungssituationen. Viele Studierende meiden eine Auseinandersetzung mit religionswissenschaftlichen Inhalten im Studium über das Nötige hinaus. Sie wählen selten religionswissenschaftliche Themen für Vertiefungskurse, Abschlussarbeiten oder Projekte. Oft besteht die Sorge, etwas ›Falsches‹ über Religionen bzw. religiöse Menschen zu sagen. Einige sehen vor allem ihr fehlendes, einseitiges oder sehr diffuses Wissen über Religionsgeschichte und religiöse Traditionen im Vergleich mit anderen Studierenden und den Erklärungen von Dozierenden und halten sich daher zurück. Studierende vermeiden dann weiterhin eine Beschäftigung damit – auch weil sie sehen, wie aufwendig eine sachgemäße Darstellung ist. Geäußerte Assoziationen sind oft von einer starken Stereotypisierung geprägt. Solche Tendenzen haben massive

Auswirkungen auf die Professionalisierungsprozesse angehender LER-Lehrkräfte. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie später religionsbezogene Themen in ihrem Unterricht vernachlässigen oder unsachgemäße, oberflächliche und isolierte Darstellungen von Religionen ebenso wie überholte Lernarrangements reproduzieren, ist hoch.

Auf Grundlage dieser Beobachtungen beschlossen wir gemeinsam mit unserer Kollegin Anne Mindt, ein Seminarkonzept zu entwickeln, das die Studierenden zur Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Religion sowie den religionskundlichen Anteilen des LER-Unterrichts animiert. Die Idee war also, den Finger in die Wunde zu legen und Unsicherheiten proaktiv anzugehen. Im Zuge der erstmaligen Durchführung des Projektseminars mit dem Titel »Religion und Vorurteil« im Sommersemester 2022 offenbarte sich eine vielversprechende Forschungsperspektive: In Arbeitsjournaleinträgen, die von Studierenden innerhalb des Seminars verfasst wurden, zeigten sich aussagekräftige Befunde zu ihren Vorstellungen in Hinblick auf Religion und die religionskundlichen Anteile des LER-Unterrichts. Wir beschlossen, diese Daten wissenschaftlich zu untersuchen, um sie als Grundlage für die Weiterentwicklung der Hochschullehre im Bereich LER nutzen zu können. Zudem können sie anderen universitären Standorten als Anregung dienen, ähnliche Forschungsvorhaben umzusetzen. Im Sommersemester 2023 boten wir eine überarbeitete Version der Lehrveranstaltung an und generierten so auch Zugriff auf einen weiteren Datensatz in Form von neuen Arbeitsjournaleinträgen.

Im vorliegenden Beitrag werden wir das Seminarkonzept sowie die zentralen Befunde unserer Untersuchung darlegen. Dafür werden wir zunächst die Qualifikationsziele der Lehramtsausbildung für das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde umreißen (2.). Anschließend stellen wir das Konzept des von uns beforschten Projektkurses »Religion und Vorurteil« vor (3.1). Hierfür ordnen wir unser hochschuldidaktisches Lehrkonzept in die Befunde der Conceptual-Change-Forschung ein (3.2) und legen dar, welche didaktischen Strategien und Methoden wir für die Initiierung von Prozessen der Konzeptveränderung angewandt haben. Dies umfasst u. a. die Präsentation fachwissenschaftlicher Perspektiven auf das Thema des Seminars sowie eine praktische Refle-

xionsübung (3.3). Die dritte zentrale Strategie war das Verfassen von Arbeitsjournaleinträgen zur Reflexion des eigenen Lernwegs. Diese haben wir mithilfe einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) untersucht (4.). Zunächst legen wir unser methodisches Vorgehen dar (4.1). Das Kernstück des Beitrags ist die Analyse der von uns erhobenen Studierendenvorstellungen (4.2). Diese lassen sich in zwei Hauptkategorien unterteilen (religionsbezogene und LER-unterrichtsbezogene Vorstellungen), wobei sich diese Hauptkategorien jeweils in mehrere Subkategorien fassen lassen. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die religionsbezogenen Vorstellungen.¹ Im letzten Abschnitt werden die Befunde mit Blick auf mögliche Konsequenzen für die Ausbildung der Lehrkräfte ausgewertet (5.).

2. Lehramtsausbildung für LER am Standort Potsdam

Das ausschließlich in Brandenburg verankerte Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde gehört zur Gruppe der Ethikfächer im deutschsprachigen Raum und wird in den Jahrgangstufen 5–10 unterrichtet.² Es soll »Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße darin unterstützen, ihr Leben selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten und ihnen helfen, sich in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielfältigen Wertvorstellungen und Sinnangeboten zunehmend eigenständig und urteilsfähig zu orientieren« (BbgSchulG §11). Zu diesem Zweck soll das Fach »Wissen über Traditionen philosophischer Ethik und Grundsätze[n] ethischer Urteilsbildung sowie über Religionen und Weltanschauungen« in einem bekenntnisfreien, religiös und weltanschaulich neutralen Setting vermitteln (ebd.). Ziel dieses Unterrichtsfachs ist also die Befähigung zu einer kritischen Wertebildung und der Orientierung in einer kulturell pluralen Gesellschaft, die

-
- 1 Die religionskundlichen Subkategorien werden dargelegt in Vorpahl/Merkel 2024: 24–31.
 - 2 Einen Überblick über Besonderheiten und Entwicklung des Faches bietet Reuter (2023: 183–203).

die Schüler:innen darauf vorbereitet, sich souverän und kultursensibel in ihr zu bewegen.

Die Universität Potsdam verantwortet als alleiniger Hochschulstandort die Bildung angehender LER-Lehrkräfte. Dem Studiengang Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde kommt insofern ein gewisses Alleinstellungsmerkmal zu, als er basierend auf der didaktischen Konzeption des Schulfaches gegründet und entsprechend inhaltlich strukturiert ist. So setzt sich das Institut für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde aus fünf fachwissenschaftlichen Bereichen zusammen: Fachdidaktik, Philosophie, Religionswissenschaft, Soziologie sowie Psychologie. Die unterrichtlichen Bezugswissenschaften bilden die vier letztgenannten Disziplinen, wobei die Fachdidaktik als einendes und zusammenführendes Element dieser Disziplinen verstanden wird, deren Anspruch es ist, die Wissensbestände der Bezugswissenschaften fruchtbar zu machen für die Lehr-Lern-Prozesse in einem interdisziplinären Fach, deren Ausgangspunkt die Lebenswelt der Schüler:innen bildet. Das Fach verfolgt dabei nicht nur den Anspruch, unterschiedliche Disziplinen und Gegenstände multidisziplinär, also in einem Nebeneinander, in den Unterricht einfließen zu lassen. Stattdessen geht es davon aus, dass bestimmte Fragen und Probleme nur adäquat unter Bezugnahme mehrerer Fachperspektiven betrachtet werden können, wobei diese Fachperspektiven sich stellenweise inhaltlich und methodisch überschneiden (vgl. Vilsmaier 2021: 334; Merkel 2024).

Um befähigt zu werden, LER alters- und entwicklungsangemessen unterrichten zu können, erwerben die LER-Studierenden während des Bachelorstudiums »fundiertes Basiswissen sowie grundlegende methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten« (Universität Potsdam 2013: 511) aus den genannten Bezugswissenschaften. Dabei belegen sie nicht nur Lehrveranstaltungen in den jeweiligen Einzelwissenschaften, sondern auch interdisziplinär konzipierte Veranstaltungen. Zentrale Qualifikationsziele des Studiengangs bilden der Erwerb methodischer Kenntnisse und Fähigkeiten, die interdisziplinäre Bearbeitung jugendspezifischer Schlüsselprobleme (vgl. ebd.) und die Erschließung und ggf. komparatistische Bearbeitung von »Argumente[n], Lösungen und lebenspraktische[n] Folgerungen, die Kulturen, Religionen, Weltan-

schauungen und Wissenschaften gegeben haben und geben« (ebd.). Die hier genannten Fähigkeiten werden u.a. im Modul »Interdisziplinäre Projektarbeit« entwickelt und gefördert.

3. Konzeption des Projektseminars »Religion und Vorurteil« im Kontext der Conceptual-Change-Forschung

Das Projektseminar ist am Ende des Bachelorstudiums im Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) angesetzt. Der Kurs erfährt jedes Jahr eine neue thematische Schwerpunktsetzung und wird von den Beteiligten auch konzeptionell weiterentwickelt.³ Anlass für die Konzeption der Projektseminare in den Jahren 2022 und 2023 waren u. a. wahrgenommene Berührungsängste oder Desinteresse gegenüber dem Gegenstand Religion seitens vieler Studierender.⁴ Vor diesem Hintergrund war es unser Anliegen, die Vorstellungen, die die Studierenden gegenüber Religion und Religionskunde verinnerlicht haben, zu erheben, gemeinsam mit den Studierenden zu reflektieren und im Nachgang genauer zu beforschen.

-
- 3 Das Projektseminar wurde 2023 als »Innovatives Lehrprojekt« durch das Zentrum für Qualitätsentwicklung der Universität Potsdam finanziell gefördert und durch einen Podcast mit dem Titel »Religion und Vorurteil« vom Evangelischen Rundfunkdienst öffentlichkeitswirksam begleitet. Der Podcast ist auf allen gängigen Plattformen kostenfrei zugänglich und enthält Einblicke in drei Studierendenprojekte.
 - 4 Exemplarisch für diese Wahrnehmung ist folgender Auszug eines Journaleintrags: »Es war erleichternd für mich im Projektkurs zu erfahren, dass es auch Kommiliton*innen von mir so geht und die Mehrheit in ihrem Studium sich der R-Ebene am wenigsten gerne widmet. Ich habe mich meistens nicht getraut, dies zu sagen, da ich Angst vor Kommentaren hatte, wie z.B. »Du studierst das doch, dafür musst du brennen und du musst doch darüber Bescheid wissen.«

3.1. Konzeption des Projektseminars »Religion und Vorurteil«

Der Kurs ist eine Pflichtveranstaltung für die LER-Lehramtsstudierenden und wird einmal im Jahr von drei Dozierenden aus drei verschiedenen Bezugsdisziplinen angeboten (vgl. Universität Potsdam 2013: 523). Die partizipierenden Fachwissenschaften in den Sommersemestern 2022 und 2023 waren die Religionswissenschaft, die Soziologie und die Fachdidaktik LER.

Grundlegend ist die Ausrichtung auf forschendes Lernen. Studierende entwickeln aus einem individuellen Erkenntnisinteresse heraus zu einem weit gefassten, vorgegebenen Themenbereich Problemstellungen und realisieren in Kleingruppen eigene Projekte zur Bearbeitung dieser Problem- und Fragestellungen. Die Lehrveranstaltung bedeutet für Studierende die Möglichkeit und Anforderung, einen gesamten Forschungsprozess von der Entwicklung einer beantwortbaren Fragestellung bis zur Vorstellung der Ergebnisse selbst zu durchlaufen. Dabei werden sie von den Dozierenden in ihrem Arbeitsprozess engmaschig begleitet. Theoretisches und methodisches Wissen wird auf ein konkretes Fallbeispiel bezogen. Gemeinsam mit den Betreuer:innen wählen die Studierenden aus einem Pool von Forschungsmethoden eine passende Methode aus, wenden diese auf ihre Frage an und generieren so eigenständig Forschungsergebnisse. Zum gelungenen Abschluss des Projektkurses gehört außerdem die adressat:innengerechte Aufbereitung und anschauliche Präsentation der Projektergebnisse durch die Gruppe.

Konkret bezogen auf das Thema des hier vorgestellten Projektkurses sind folgende religionswissenschaftliche Bildungsziele von besonderer Bedeutung: Die Studierenden können

- Selbst- und Fremddarstellungen von Religionen markieren und kontextualisieren (in Bezug auf religionsbezogene Vorurteile),
- die innere Vielfalt von Religionen, ggf. auch von Nichtreligiosität empiriebasiert darstellen, sowohl in synchroner als auch diachroner Perspektive,

- religiöse Phänomene wissenschaftlich vergleichen. Dazu gehört u.a. das begründete Auswählen vergleichbarer Untersuchungsgegenstände sowie deren zeitliche, räumliche und gesellschaftliche Kontextualisierung, das Finden eines bearbeitbaren und aufschlussreichen Vergleichskriteriums, die Entwicklung von Vergleichskriterien unter Reflexion etwaiger Vorannahmen bzw. vorbelasteter Kategorien, die eigentliche Quellenanalyse, an welche die vergleichende Beschreibung und schließlich die theoriebasierte Interpretation der Vergleichsergebnisse anschließen.

Darüber hinaus gehören außerdem Selbstreflexions-, Kommunikations- und Selbstorganisationskompetenzen zu den Kurszielen. Überprüft wird v.a. mittels eines individuell angefertigten digitalen Arbeitsjournals, inwieweit Studierende in der Lage sind, Konzepte, Positionen und Argumente zu hinterfragen, die eigenen Bedürfnisse und Präferenzen zu artikulieren und ggf. zu kritisieren, das eigene Agieren in der Gruppe zu reflektieren, das eigene Lernen zu planen und Lernstrategien (weiter) zu entwickeln sowie für sich selbst vor dem Hintergrund früherer Lernerfahrungen Entwicklungsaufgaben zu formulieren und zu verfolgen.

Der Prozess des forschenden Lernens wird von den Dozierenden supervisiert, indem die Gruppen zum einen in mehreren persönlichen Konsultationen sowie einer Zwischenpräsentation vor mehreren anderen Gruppen Beratung und Anregungen zu inhaltlichen und methodischen Aspekten erhalten. Zum anderen erfolgt sechs Mal eine ausführliche schriftliche Rückmeldung seitens der Dozierenden zu fachlichen, gruppenorganisatorischen sowie persönlichkeitsbezogenen Aspekten des Forschungsprojekts im Rahmen ihres individuell geführten Arbeitsjournals.

In diesem semesterbegleitend zu verfassenden Arbeitsjournal reflektieren die Studierenden Aspekte ihres individuellen Professionalisierungsprozesses hin zur LER-Lehrkraft. Jeder Eintrag hat einen eigenen Schwerpunkt, der schriftlich erläutert ist. Einzelne Journaleinträge legen den Schwerpunkt auf Erfahrungen bezüglich Gruppenfindungsprozessen, Gruppendynamiken, Kritikfähigkeit und der eigenen

Rolle in der Gruppe. Andere fragen gezielt nach dem eigenen Lernverhalten, bewährten Lernstrategien, Fortschritten und Hindernissen im Arbeitsprozess und Ideen zu ihrer Überwindung, um das eigene Lernen besser zu verstehen und später produktive Lehr-Lern-Prozesse initiieren zu können. Einzelne Teile im Journal dienen wiederum dazu, Vorerfahrungen und Vorwissen zum Thema »Religion und Vorurteil« zu explizieren und einzuordnen, prägende soziokulturelle und individualbiographische Bedingungen und Erfahrungen zu identifizieren und Strategien zur kritischen Prüfung bestehender Haltungen zu erkennen. Angestoßen wird dieser Reflexionsprozess v.a. durch Fachperspektiven der beteiligten Wissenschaften sowie in einer angeleiteten Übung in den ersten Sitzungen. Der Reflexionsprozess wird für die angehende Lehrkraft dreifach wirksam:

- a) Auf der *persönlichkeitsbezogenen Ebene*: Die Studierenden lernen, einen selbstkritischen und distanzierten Blick auf die eigenen Einstellungen zu Religion(en) einzunehmen.
- b) Auf der *wissenschaftlichen Ebene*: Die Studierenden lernen, wie sie Distanz zum Forschungsgegenstand als Voraussetzung guter wissenschaftlicher Praxis einnehmen. Sie erleben den Aufwand, den die Generierung sachgerechten, wissenschaftlich fundierten Wissens bedeutet, indem sie eine Kohärenz zwischen Erkenntnisinteresse, Datengrundlage, Methodik und Präsentation herstellen müssen. Auch als angehende Lehrkräfte müssen sie eine Passung zwischen Lernziel und Lehr-/Lernaktivitäten sowie deren Materialgrundlagen herstellen.
- c) Auf der *fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Ebene*: Die Studierenden erarbeiten innovative Gehalte und Themen für den LER-Unterricht. Sie transferieren die Ergebnisse des Forschungsprozesses auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Fach LER. Sie lernen, eine neutrale, multiperspektivische, selbstkritische und diskriminierungssensible Haltung in ihrer Rolle als LER-Lehrkraft einzunehmen.

Es hat sich herausgestellt, dass die Identifikation, Reflexion, Kontextualisierung und ggf. Änderung von Konzepten für diese Bildungsziele entscheidend sind, weshalb der Ansatz des Conceptual Change als didaktisch-theoretische Grundlage für die Reflexion und Überarbeitung des Kurskonzeptes gewählt wurde.

3.2 Conceptual-Change-Forschung als hochschuldidaktische Grundlage des Seminars

Vor dem eingangs erläuterten Hintergrund einer gewissen Distanz Studierender gegenüber dem Fachbereich Religionswissenschaft interessierte uns, inwiefern unsere Wahrnehmung mit Haltungen und Vorstellungen der Studierenden korreliert, welche Vorstellungen sich ggf. als hinderlich für ein Interesse erweisen und schließlich, welche Bedarfe Studierende haben, um beruflich relevante Kompetenzen in diesem Fachbereich zu entwickeln. Dies stellt eine notwendige Voraussetzung dar, um in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Hochschullehre adäquat und berufsorientiert reagieren zu können. Adäquat reagieren bedeutet hier, die Lehrveranstaltungen so zu modifizieren, sodass die Studierenden ihre Vorstellungen kritisch reflektieren und erweitern, ggf. auch ändern können. Zu diesem Zweck bedienten wir uns den Erkenntnissen der Conceptual-Change-Forschung.

Diese geht davon aus, dass Lernen als ein Prozess der Konzeptveränderung beschrieben werden kann (vgl. Posner et al. 1982: 211; Kattmann et al. 1997: 6). Genauer bedeutet Lernen vor diesem Hintergrund »die Bildung neuer, fachlich orientierter Vorstellungen, die Strukturierung und Bewertung verfügbarer Vorstellungen und deren angemessene Anwendung« (Kattmann et al. 1997: 6). Als Vorstellungen werden in diesem Zusammenhang kognitive Konstrukte unterschiedlicher Komplexitätsebenen gefasst, sodass Begriffe, Konzepte, Denkfiguren, Theorien (vgl. ebd.), aber auch Haltungen und Einstellungen unter diesen Begriff fallen. Gegenstand unserer Untersuchung sind somit nicht nur fachliche Kenntnisse in Bezug auf den Gegenstand Religion, sondern auch die damit verbundenen nicht-fachlichen Vorstellungen. Da die Studierenden u.a. durch ihr universitäres Studium bereits fachliche Konzepte entwi-

ckelt haben, sehen wir von der Verwendung des Begriffs »Präkonzepte« ab, da aus unserer Sicht nicht auszumachen ist, bei welchen Vorstellungen es sich um vorfachliche handelt und welche bereits fachlich informiert sind. Vielmehr verstehen wir den Prozess des Lernens als einen graduellen und sich stetig weiterentwickelnden Ablauf, der immer vor dem Hintergrund der aktuellen Vorstellungen der Lernenden verläuft und eine Neuinterpretation von Alltagswissen sowie die Integration von neuen Wissensbestandteilen umfasst (vgl. Möller 2007: 261). Daher sprechen wir auch nicht wie die klassischen Theorien (vgl. Posner et al. 1982) von einem angestrebten *Konzeptwechsel*, sondern bevorzugen den Begriff der *Konzeptveränderung* oder des *Konzeptwandels* (vgl. u.a. Hewson/Hewson 1992; Vosniadou/Brewer 1992; Kattmann et al. 1997).

Während Posner et al. (1982) sich in ihren Überlegungen auf rein kognitive Prozesse der Konzeptveränderung fokussieren, verweisen spätere Forschungsbeiträge auf die Rolle sozialer, materialer und emotionaler Kontexte für das Lernen (vgl. Kattmann et al. 1997; Schwarzer-Petruck 2014). Darunter fallen die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden bzw. der Lernenden untereinander, Machtstrukturen und Hierarchien sowie die generelle emotionale Verfasstheit der Lernenden und ihre emotionale Haltung gegenüber dem spezifischen Lerngegenstand. Dies ist für unser Forschungsprojekt insofern relevant, als wir in der Untersuchung der Studierendenvorstellungen davon ausgehen, dass die Studierendenvorstellungen mit emotionalen Haltungen verknüpft sind und eine Konzeptveränderung nur dann erfolgreich sein kann, wenn auch die emotionale Verfasstheit der Lernenden berücksichtigt wird. Kattmann et al. (1997: 7) verweisen auf Untersuchungen, die belegen, dass rationale Argumente allein häufig nicht ausreichen, um eine nachhaltige und fachlich informierte Konzeptveränderung zu erzielen.

Basierend auf den verschiedenen Modellen (vgl. Posner et al. 1982; Kattmann et al. 1997) können sechs Phasen zusammengefasst werden, die den iterativen Prozess der Konzeptveränderung beschreiben und die wir auf die Ziele des Projektseminars wie folgt beziehen:

- a) *Erfassen* bestehender Vorstellungen: Die Lernenden selbst und wir als Lehrende sollen Klarheit über die aktuellen Vorstellungen der Lernenden gewinnen, um diese als Ausgangspunkte des (Weiter-)Lernens zu nutzen und Anschlussfähigkeit herzustellen.
- b) *Wahrnehmen* oder *Herstellen von Unzufriedenheit* mit den bestehenden Vorstellungen: Welche Probleme gibt es, die bestehende Konzepte nicht lösen können? Wo liegen Grenzen der Konzepte? Unzufriedenheit wird hergestellt oder verstärkt durch die Konfrontation mit Positionen anderer, irritierende Informationen, provokative Handlungen oder das Aufzeigen von Widersprüchen, Spannungen und Anomalien.
- c) *Verständlichkeit* und *Vertiefung konfrontativer Konzepte*: In verständlicher Sprache, mittels Begriffsklärungen, Analogien, Metaphern, Beispielen und Visualisierungen sowie der Einbettung von Sachverhalten in gesellschaftliche und individuelle Zusammenhänge sollen neue bzw. andere Konzepte präsentiert bzw. vertieft werden.
- d) *Plausibilität* muss durch den Anschluss an bestehende Erfahrungen, Konzepte, Wissensbestände und Glaubenssätze und einer Verhältnisbestimmung zwischen individuellen und fachwissenschaftlichen Konzepten hergestellt werden. Es ist zu kommunizieren, dass bisher bewährte Konzepte oft nicht ausgetauscht, aber erweitert, ergänzt oder verändert werden sollen und auch neue Konzepte lückenhaft sein können.
- e) Die *Fruchtbarkeit* einer neuen Konzeption, ihr Problemlösungspotenzial und ihr Potenzial, neue Wissensbereiche zu erschließen, muss aufgezeigt und erfahren werden. Dazu gehört, anhand von Best-Practice-Beispielen Transferpotenziale für zukünftige Einsatzbereiche (hier im Lehrberuf) zu verdeutlichen.
- f) *Evaluation* meint den Rückbezug zu eingangs erhobenen Konzepten und das Einnehmen einer Meta-Perspektive hinsichtlich des eigenen Konzeptwechsels: Was ist mit meinen Konzepten geschehen? Was hat mich gehindert, Neues zu akzeptieren? Was müsste geschehen, um eine Änderung als sinnvoll zu erachten? Hier ist zu beachten, dass solche Änderungen mehrere Lernerfahrungen erfordern.

Im Projektseminar verfolgten wir nicht den Anspruch, Konzeptveränderungen in dieser vollständigen Schrittfolge zu realisieren, da dies einen Prozess umfasst, der weit über die übliche Zeit eines Semesters hinausgeht. Stattdessen entschieden wir, uns auf die ersten drei Schritte der obigen Folge zu fokussieren, da dies unter den Lernbedingungen innerhalb des Seminars eine realistische Zielstellung darstellt. Ziel der Lehrveranstaltung sollte es sein, erstens bestehende Konzepte sowie zweitens eine wahrgenommene (Un-)Zufriedenheit mit diesen zu erfassen bzw. eine Unzufriedenheit aktiv zu initiieren und drittens Möglichkeiten der Präsentation, Erarbeitung und Vertiefung konfrontativer Konzepte zu schaffen.⁵ Dabei sollten drei Bereiche der möglichen Konzeptveränderung in den Blick genommen werden:

- a) Individuelle religionsbezogene Konzepte (im Verhältnis zum eigenen Standort)
- b) Konzepte in Bezug auf den religionskundlichen Unterricht und das Schulfach LER
- c) Konzepte in Bezug auf den jeweiligen Untersuchungsgegenstand im Projekt der Gruppe und den damit verbundenen Wissensbeständen/Paradigmen

Zu diesem Zweck bedienten wir uns u. a. zweier didaktischer Methoden, die im folgenden Abschnitt näher erläutert werden: dem Verfassen von Arbeitsjournaleinträgen sowie einer praktischen Übung zur Verortung des je eigenen kulturellen Standortes. Eine zentrale Rolle nehmen außerdem fachwissenschaftliche Perspektiven zum Thema »Religion und Vorurteil« ein, die maßgeblich zur Irritation von Vorstellungen beigetragen haben, wie die Journaleinträge zeigen. Aus fachdidaktischer und soziologischer Perspektive standen je 90 Minuten zur Verfügung, in denen die Dozierenden relevante Begriffe und Theorien zu

5 Darüber hinaus haben wir Konzeptveränderungen in der Analyse dort festgehalten, wo Studierende dies in den Journalen markiert haben und geben an, durch welche Faktoren Transformationen gefördert wurden.

diesen Themenfeldern vorstellten⁶ und anhand von Beispielen mit den Studierenden diskutierten. Für den Fachbereich Religionswissenschaft waren hierfür zwei Sitzungen, also 180 Minuten eingeplant. Diese fokussierten auf Begriffsklärungen, die Erörterung der aktuellen religiösen Landschaft Deutschlands und ihrer Pfadabhängigkeiten, Forschungen zum Verhältnis von Religion und Modernisierungsprozessen sowie zu religionsbezogenen Vorurteilen. Schließlich wurde anhand exemplarischer Materialien die Darstellung von Religionen mittels des Weltreligionenkonzepts diskutiert und nach situativen Kontexten im Alltag gesucht, in denen Religion(en) eine Rolle spielt/spielen.

3.3 Didaktische Strategien und Methoden zur Anregung von Konzeptveränderungen

Die für das Seminar adaptierte praktische Übung »Wer gilt als ›fremd?« basiert auf einem Workshopkonzept, das für die Präventionsarbeit in den Bereichen Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus entwickelt wurde (vgl. Chernivsky/Friedrich/Scheuring 2014: 4). Ziel ist eine individuelle Standortbestimmung mittels der Erstellung eines Schaubilds, das Aufschluss über das Vorwissen und die Vorannahmen der Studierenden in Bezug auf religiöse und weltanschauliche Gruppen gibt (Schritt A des Conceptual-Change-Prozesses). Durch die anschließende Reflexion in Kleingruppen sowie einer Meta-Reflexion im Plenum wird Schritt B anvisiert: die Wahrnehmung und Initiierung von Unzufriedenheit mit bestehenden Konzepten bzw. Vorstellungen. Erkennbar ist dabei, welche weltanschaulichen Gruppen bekannt sind, wie weit Studierende hier bereits differenzieren können und was sie mit den Begriffen »Weltanschauung« und »Religion« assoziieren. Schließlich beinhaltete die Aufforderung zur Verortung des »Ich« im

6 Im soziologischen Fachinput wurden die Begriffe Vorurteil, Stereotype, Diskriminierung und Intersektionalität beleuchtet. Im fachdidaktischen Teil wurden Unterschiede zwischen Religionsunterricht und religionskundlichem Unterricht, die fachdidaktischen Ansätze *learning about* und *learning from religion* sowie Kriterien eines diskriminierungssensiblen LER-Unterrichts diskutiert.

Schaubild eine eigene Standortbestimmung in Nähe und Distanz zu den notierten Gemeinschaften. Es wurde ausdrücklich kommuniziert, dass es nicht um eine Markierung von Gruppenzugehörigkeit geht, sondern um das eigene Einschätzen eines individuellen Grades an Bekanntheit und Fremdheit, z. B. durch mediale Darstellungen, Kontakte oder persönliches Interesse an bestimmten Phänomenen. Des Weiteren umfasste die Aufgabe eine Verhältnisbestimmung der Gruppen zur »gesellschaftlichen Mitte« im Sinne angenommener gesellschaftlicher Akzeptanz und Präsenz im öffentlichen Diskurs. Es zeigte sich eine Vermischung verschiedener Ebenen von Vergemeinschaftung sowie eine große Heterogenität im Hinblick auf Anzahl, Differenzierung und Anordnung genannter Gruppen.

Die Studierenden konnten im Zuge des Vergleichs mit den Darstellungen anderer reflektieren, inwiefern sie Irritationen und Grenzen der eigenen Konzepte wahrnehmen. Folgende Reflexionsfragen sind dafür dienlich und wurden in der Handreichung zur Anleitung des Austauschs in Kleingruppen mitgegeben: Woher weiß ich von den Gruppen? Welche Bilder und Vorstellungen beeinflussen meine Zuordnungen? Woher kommen meine Fremdheitsmaßstäbe und Zugehörigkeitsordnungen? Dabei wurde die Subjektivität der Markierungen deutlich, Fragen nach Gründen für ähnliche oder sehr unterschiedliche Darstellungen kamen ebenso auf wie Unzufriedenheit bei Bezeichnungs-, Zuordnungs- und Differenzierungsproblemen. Sie sind aber schnell assimilierungsfähig, da Unterschiede mit der eigenen Sozialisation erklärt werden können. Zur Vertiefung dieses Reflexionsprozesses werden einige Schaubilder gesammelt und verglichen, um dann zu Fragen auf der Metaebene zu gelangen:

- Wie lassen sich die unterschiedlichen Grade an Nähe und Distanz erklären?
- Wodurch werden sie aufrechterhalten?
- Welche Bilder und Vorstellungen sind mit den genannten Gruppen verbunden?
- Werden diese Gruppen als homogen wahrgenommen?

- Welche Funktionen erfüllen sie?
- Wie wird Differenz und Fremdheit hergestellt und begründet?

Auf den Fachperspektiven und der Übung aufbauend, machten sie sich auf den Weg, ihre ersten Irritationen in eine Forschungsfrage zu überführen, die im Laufe des Semesters in Kleingruppen bearbeitet wurde.

4. Analyse der Arbeitsjournaleinträge

In diesem Kapitel sollen nun die Ergebnisse unserer qualitativen Inhaltsanalyse der Arbeitsjournale vorgestellt werden. Aus Gründen der Länge verzichten wir hier auf eine ausführlichere Darstellung und Auswertung der unterrichtsbezogenen Vorstellungen, sondern fassen diese lediglich kurz zusammen (4.3). Es ist jedoch eminent wichtig, mit Blick auf die Ausbildung im religionskundlichen Bereich, religions- und schulfachbezogene Vorstellungen in einen Zusammenhang zu stellen. Beides wirkt sich auf Selbstverständnis und Praxis der angehenden Lehrkräfte aus und muss auf hochschuldidaktischer Ebene aufgegriffen werden, um Lehrveranstaltungen und Beratungen entsprechend auszurichten.⁷

4.1 Methodisches Vorgehen und Fallstricke

Wie bereits deutlich wurde, lag das Datenmaterial als Teil der didaktischen Konzeption des Projektkurses bereits vor. Erst das Lesen der Arbeitsjournale im Sommersemester 2022 und dabei wahrgenommene Häufigkeiten von bestimmten Aussagen motivierte zu ihrer systematischen Auswertung. Insofern handelt es sich um Daten, die nicht zu Forschungszwecken entstanden sind (vgl. Salheiser 2022: 1507). Wir erfragten erst im Nachhinein, ob die Studierenden einer Analyse ihrer anonymisierten Einträge zum Zweck der Veröffentlichung und als

7 Nachzulesen sind die LER-unterrichtsbezogenen und religionskundlichen Studierendenvorstellungen in Vorpahl/Merkel 2024.

Grundlage für die Verbesserung unserer Lehre sowie unter Berücksichtigung entsprechender Datenschutzaufgaben zustimmen. Unsererseits angestrebt war eine Vollerhebung. Der Nutzung ihrer Einträge haben schließlich 65 von 92 Studierenden zugestimmt, vier lehnten ab und 23 Personen nahmen an der Abstimmung nicht teil.

Zum Zweck der Erfassung und möglichst genauen Beschreibung von religionsbezogenen und religionskundebezogenen Vorstellungen von LER-Studierenden haben wir uns für eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der Arbeitsjournale entschieden (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022: 129–156).⁸ Die folgende Analyse zielt nicht auf das Testen von Hypothesen bzw. das Prüfen von Kausalzusammenhängen ab (vgl. Diekmann 2002: 31–33; Kuckartz/Rädiker 2022: 51–52). Daher haben wir auch keine weiteren Variablen erfragt, die unsere Studierenden kennzeichnen. Festzuhalten ist aber, dass sie sich am Ende ihres Bachelorstudiums befunden haben. Sie haben also bereits Module in allen Fachbereichen absolviert und können auf dort erworbene Inhalte und Kompetenzen Bezug nehmen. Dieser Zeitpunkt für eine Erhebung ihrer Konzepte, Einstellungen und Bedürfnisse ist insofern attraktiv, als damit auch evaluiert werden kann, inwieweit Qualifikationsziele bereits realisiert wurden und wo mit Blick auf die weitere Ausbildung noch Lernbedarf besteht.

Angesichts der untersuchten Fälle sind unsere Schlussfolgerungen ausdrücklich nur auf Studierende an der Universität Potsdam bezogen, die aktuell im Studiengang Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde für das Lehramt für die Sekundarstufe I immatrikuliert sind. Für diese Gruppe können die Ergebnisse jedoch als aussagekräftig bezeichnet werden.⁹

8 Religionsbezogene Stereotype und Vorurteile wurden bereits von Tim Jensen et al. (2018) im Rahmen des Projektes »Study of Religions against Prejudices and Stereotypes« erforscht. Hierfür haben sie Ansichten und Bedürfnisse von Lehrkräften und Schüler:innen aus Spanien, Italien und Frankreich erhoben. Ergebnisse der Studie sind im Leitfaden zu religionsbezogenen Vorurteilen und Stereotypen zusammengefasst.

9 Derzeit sind 391 Personen im Studiengang LER immatrikuliert. Die damaligen Kursteilnehmer:innen befinden sich aktuell zwischen dem fünften und achten

Zu berücksichtigen sind bei der Einschätzung der Befunde v. a. die Entstehungsbedingungen der Daten, namentlich die Tatsache, dass die Forschenden zugleich die Lehrenden sind und das Arbeitsjournal Teil eines Leistungserfassungsprozesses ist (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022: S. 25–28). Hier kann die Sorge um das eigene Image die Einträge beeinflussen.¹⁰ Um darüber hinaus Versuchsleitereffekte zu vermeiden, wurden auch im zweiten Projektkurs 2023 keine Befunde des Vorgängerjahres und keine Hinweise auf die Untersuchung kommuniziert, sondern die Studierenden wurden erst im Nachhinein darüber aufgeklärt. Es ist zudem erwartbar, dass unsere Darstellungen in den einführenden Seminarsitzungen die Einträge geprägt haben bzw. war das sogar durch die Aufgabenstellung gefordert. Es geht aber auch – wie bereits erwähnt – nicht darum, noch ›fachlich unbescholtene‹ Präkonzepte zu eruieren, sondern zu erkennen, welche Eingaben bei Studierenden Reflexionsprozesse angeregt haben und an welchen Stellen sie im Studium

Fachsemester im Bachelor oder bereits im ersten bis dritten Fachsemester im Master. Dort sind aktuell insgesamt 158 Studierende immatrikuliert. 65 Personen entsprechen bei dieser Grundgesamtheit 41 Prozent. Vgl. zu Richtwerten für die Reichweite von Befunden im Allgemeinen und repräsentative Größen von sehr spezifischen Grundgesamtheiten wie einzelnen Berufsgruppen mit sehr spezifischer Fragestellung Henecka 1994: 151.

- 10 Dem ersten Eintrag sind bereits mehrere Wochen intensiven Austauschs im Projektseminar vorausgegangen, in denen eine offene und wertschätzende Atmosphäre angestrebt wurde. Zudem wurde zugesichert, dass im Rahmen des Seminars nur die jeweilige betreuende Dozentin die Einträge liest, um Feedback geben und den individuellen Lernfortschritt beurteilen zu können. Das Format eines Arbeitsjournals, welches nicht nur fachliche, sondern auch soziale, emotionale und wertbezogene Aspekte enthält, ist für die meisten Teilnehmenden ungewohnt. Hier war es wichtig, die Lernenden auf ihrem Weg immer wieder zu bestärken, fachliche Kritik gut zu begründen und Fehlerkultur im Kurs zu thematisieren. Insgesamt haben sich die meisten Studierenden überaus offen gezeigt und ein hohes Reflexionsvermögen an den Tag gelegt. Kriterien für das Verfassen und Beurteilen der Journale wurden ausführlich dargelegt. In der Erläuterung des didaktischen Mehrwerts von Lerntagebüchern in der Erwachsenenbildung wurde auf Strauch/Jütten/Mania 2009: 55-72 zurückgegriffen. Die Handreichung zum Arbeitsjournal inklusive einer Bewertungsmatrix basiert auf einer Version, die von Petra Lenz erstellt wurde.

präsentiertes oder angeeignetes Fachwissen mit persönlichen Erfahrungen und vorhandenen Wissensbeständen verknüpfen.

Unser Forschungsinteresse hatte seinen Ausgangspunkt in der Vermutung, dass sich ein Großteil der Studierenden durch Religionsferne und eine Unsicherheit gegenüber dem Fachbereich Religionswissenschaft bzw. Religionskunde auszeichnet. Diese Vorannahme galt es jedoch zurückzustellen, um die Texte als Ganzes offen zu analysieren. Um diese Offenheit zu gewährleisten, wurde zunächst entsprechend der leitenden, allgemein gehaltenen Frage nach bestehenden religionsbezogenen Vorstellungen Studierender nur eine Hauptkategorie vorab gesetzt. Beim Einstieg in die Analyse zeichnete sich jedoch schnell ab, dass auch berufsbezogene Vorstellungen eine große Rolle spielen und in einem Zusammenhang mit der religionsbezogenen Hauptkategorie stehen. Die zweite Hauptkategorie umfasst daher auf das Fach LER bzw. Religionskunde bezogene Aussagen. Zu letzteren zählen nicht nur Äußerungen zum Studium und über frühere Lernerfahrungen, sondern auch solche mit Blick auf das Berufsziel und die damit verbundenen Aufgaben, Ideale und Fachverständnisse.¹¹

Aus mehreren Durchgängen sind 17 Subkategorien hervorgegangen. Davon werden nun vier religionsbezogene vorgestellt, die besonders häufig vorkamen und aussagekräftig mit Blick auf das Erkenntnisinteresse sind. In den Beschreibungen werden Häufigkeiten transparent gemacht, um Befunde gewichten zu können und Pauschalisierungen zu vermeiden.

Das zugrundeliegende Verfahren ist kategorienorientiert und die Kategorienbildung erfolgte vorrangig induktiv (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022: 108–109). Entsprechend eines zirkulären und offenen Vorgehens

11 Darüber hinaus hätten aus dem Material weitere Hauptkategorien abgeleitet werden können, die z.B. Aussagen über das Verständnis von Stereotypen und Vorurteilen versammeln oder solche zum Thema Gruppenarbeitsprozesse oder Bedingungen des Lernens. Da dies jedoch nicht im Fokus unseres Erkenntnisinteresses stand, haben wir es für diesen Beitrag bei den beiden genannten Hauptkategorien belassen.

wurde das Material von beiden Forscherinnen mehrfach durchgearbeitet, ohne zugrundeliegende Hypothesen.¹²

Die Einträge waren insofern gelenkt, als für jeden Eintrag ein spezifischer Schwerpunkt vorgegeben war, der durch exemplarische Fragen, die der Anregung einer Reflexion dienten, konkretisiert wurde. Diese Fragen mussten nicht beantwortet werden, sondern waren ausdrücklich als Hilfestellung kommuniziert und die Studierenden hatten dem Prinzip der Offenheit folgend, Gelegenheit, eigene Sichtweisen sowie diesbezügliche Motive und Gründe zu äußern und selbst Reflexionspunkte zu wählen (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022: 118). Aufgrund der Aufgabenstellung waren insbesondere in den ersten beiden Einträgen Aussagen zu erwarten, die auf das Vorverständnis zum Themenfeld »Religion und Vorurteil« und dessen Bedingungen hinweisen. Die Reflexionsaufgabe zum Thema des Eintrags »Mein Wissen und meinen eigenen Standort in den Blick nehmen« lautete wie folgt:

»Formulieren Sie prägnant Ihr Vorwissen und Ihre Vorerfahrungen mit dem Inhalt des Projektes. Gehen Sie dabei auf Aspekte ein, die Ihre Vorstellungen und Ihre Haltung in Bezug auf religiöse Phänomene/Traditionen prägen. Beschreiben und erläutern Sie im Anschluss daran, was Sie aus den einzelnen Vorträgen verstanden haben, was warum Ihr Interesse weckte, was Sie verwunderte und irritierte. Formulieren Sie erste inhaltlich-fachliche Fragen, denen Sie im Projekt nachgehen wollen.«¹³

12 Für unser Forschungsvorhaben präferieren wir die Methodik nach Kuckartz/Rädiker (2022). Zwar bestehen große Parallelen zwischen den methodischen Ansätzen von Kuckartz und Mayring, jedoch vertritt letzterer den etwas weniger flexiblen Ansatz der linearen Analyse, bei der nach einer ersten Pilotphase (zirkuläre Analyse) die Analyseregeln des endgültigen Materialdurchgangs konstant gehalten werden müssen (vgl. Mayring/Fenzl 2022: 694). Vielmehr wurden Subkategorien im hiesigen Analyseprozess weiterentwickelt, z.T. auch wieder verworfen, da sie sich nicht als ausreichend trennscharf erwiesen haben.

13 Fragen zur Orientierung waren z.B.: Woher beziehe ich mein Wissen über (welche) Religion(en)? Gibt es einschneidende Erlebnisse oder Einflüsse, die mich in Bezug auf meine Haltung gegenüber Religion(en) geprägt haben? Welche Po-

Der letzte Eintrag diente dem Resümieren des eigenen inhaltlich-fachlichen Erkenntnisfortschritts, wobei auch reflektiert werden sollte, inwiefern sich die persönlichen Vorstellungen zu Religion und LER-Unterricht verändert, bestätigt oder erweitert haben und welche Fragen und Unklarheiten noch bestehen oder neu entstanden sind. Es handelt sich bei den Aussagen in den Journalen demnach nicht vorrangig um unbewusst oder beiläufig geäußerte Vorurteile und Stereotype. Stattdessen war eine bewusste Selbstreflexion gefordert.

4.2 Religionsbezogene Studierendenvorstellungen

Insgesamt konnten neun religionsbezogene Subkategorien aus dem Material abgeleitet werden. Folgende wurden nicht in die Darstellung aufgenommen, da sie weniger häufig vorkamen: »Islam« und »Christentum« sowie Vorannahmen über »religiös Engagierte« und »religiös Distanzierte« sowie das Themenfeld »Diskriminierung religiöser Menschen«.

4.2.1 Subkategorie »Religionsbegriff«

Unter dieser Kategorie wurden alle Aussagen subsumiert, die auf das individuelle Religionsverständnis bzw. eine Auseinandersetzung mit dem Begriff »Religion« oder »Religiosität« oder verwandten Begriffen hinweisen. Insgesamt lassen sich Passagen in 45 von 65 Arbeitsjournalen dieser Subkategorie zuordnen.

Sieben Studierende identifizieren Religion mit dem Glauben an einen Gott oder eine sog. höhere Macht oder Kraft, die Einfluss auf das Leben nehmen kann. Zehn Einträge zeugen von einem weiten Transzendenzbegriff, sprechen allgemeiner von Weltanschauung oder dem Glauben an Übernatürliches oder eine zweite Wirklichkeit. In drei Fällen sind postmortale Vorstellungen zentrales Merkmal von Religiosität. In zwei Statements wird eine religionskritische Position deutlich, wenn Religion

sitionen dominieren in meinem sozialen Umfeld? Welches ›Halbwissen‹ klärte sich durch die Vorträge? Was habe ich aus welchen Gründen nicht verstanden? Was möchte ich genauer wissen und können?

als nicht mehr gültiges Welterklärungssystem definiert wird. Zugleich wird dieses Vorverständnis selbst problematisiert, da es durch das Studium ins Wanken gerät, aber nach wie vor als Assoziation präsent ist. Bei einem Drittel aller Einträge zeichnet sich also die Gleichsetzung von Religion bzw. Religiosität mit dem Zustimmung zu Glaubensaussagen ab.

Auffällig ist außerdem die häufige Erwähnung des Spiritualitätsbegriffs: Zehn Personen verwenden ihn als Abgrenzungsbegriff gegenüber »Religion« oder berichten davon, dass Bekannte ihn als solchen verwenden und fragen nach einer möglichen Unterscheidung:

»Ich habe das Gefühl Menschen ordnen sich gerne eher dem ›spirituellen‹ Glaubensspektrum an, da Religiosität oft eher mit strengeren Vorgaben und Regeln verbunden wird. Ich denke es ist interessant zu erforschen, wie die Wahrnehmung der Gesellschaft sich bei den Worten ›religiös‹ und ›spirituell‹ unterscheidet. Ich habe das Gefühl, insbesondere in den jüngeren Generationen würden sich immer mehr Menschen als spirituell einordnen.« (P 2)

Beide gelten häufig als einander ausschließende Konzepte, da die Begriffe »Religion« und »Religiosität« als »gatekeeper« (P 18) verstanden werden, die nur verwendet werden (dürfen), wenn tatsächlich eine Religionszugehörigkeit besteht. Damit im Zusammenhang steht eine fehlende Differenzierung der Bezeichnungen »Religion« und »Religiosität«. Zentrales Definitionsmerkmal für beide Begriffe ist neben dem Aspekt des Glaubens für die Studierenden die Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft,¹⁴ in drei Fällen auch die Ausübung religiöser Handlungen wie Gottesdienst oder Gebet. Dadurch fallen Phänomene, die nicht eindeutig in die ›großen‹ bekannten Religionsbehälter, d. h. zu Vorstellungen von sog. Weltreligionen und dazugehörigen Institutionen passen, aus dem Blickfeld Religion oder Religionskunde. Erwähnt werden auch Phänomene wie Geisterglaube, Pendeln, Glücksbringer,

14 »In meinem sozialen Umfeld wurde zuvor die Annahme verbreitet, dass man nur religiös ist, wenn man wirklich einer religiösen Gemeinschaft angehört oder z.B. an Gott glaubt. Somit bin ich bis zu dem Zeitpunkt des Vortrages davon ausgegangen, dass ich komplett nicht religiös bin.« (P 27)

Meditation, Gläserücken und Horoskope. Dafür stehen jedoch andere Konzepte zur Verfügung wie eben »Spiritualität« (P 12), selten »Magie« (P 10). Eine Unterscheidung, die ebenfalls in zehn Arbeitsjournalen präsent ist, ist jene von »Religion« und »Sekte« – es ist für die betreffenden Studierenden dann zum Teil befremdlich, Gemeinschaften wie Scientology oder Jehovas Zeugen ebenso als Religion zu bezeichnen wie das Christentum, da sie nach eigenem Verständnis »eben »nur« eine Sekte« (P 44) seien, also – meist nicht klar benannte – Merkmale von Religionen nicht erfüllen. Eine Problematisierung des Sektenbegriffs erfolgte in keinem Eintrag.¹⁵

Neben eher substantialistischen sind auch funktionalistische Religionsverständnisse in Einträgen von 22 Personen, also ebenfalls einem Drittel, vertreten – beide Perspektiven schließen sich meist nicht aus. Zugeschrieben werden Religiosität v.a. sozialpsychologische Funktionen wie das Gefühl der Zugehörigkeit, der Verbindung mit anderen, aber auch pragmatischere Beschreibungen von Religionsgemeinschaften als soziales Netz, das Unterstützung bietet. Des Weiteren wird immer wieder auf der Grundlage eigener Erfahrungen oder als Vorannahme Außenstehender betont, dass Religiosität Halt, Sicherheit, Hoffnung und Kraft sowie innere Ruhe gibt oder sie vor allem der Sinnstiftung, Lebensorientierung und -bewältigung dient.¹⁶

Siebenmal wird Religiosität im Sinne von einem Glauben an etwas Größeres oder an ein Leben nach dem Tod oder das Erleben einer reli-

15 Sie deutet sich aber an in folgender Textsequenz: »In meinem beruflichen Umfeld werde ich häufig mit Personengruppen konfrontiert, welche sich selbst als religiös sehen, gesellschaftlich allerdings als »Sekte« tituliert werden. Das brachte mich in einigen Momenten dazu, dass ich ihnen grundsätzliches Misstrauen entgegenbrachte und ihnen beinahe die Religiosität absprach.« (P 7) Oder das Vorverständnis wird zumindest durch den Austausch mit einem Mitglied einer Neuen Religiösen Bewegung irritiert: »Sie wirkte ja nicht »komisch« oder so wie ich mir Leute, die einer Sekte angehören, vorstellte.« (P 12)

16 Vereinzelt wird deutlich, dass diese Funktionen eng an ein bestimmtes Gottesbild geknüpft sind, welches weitgehend einer modernen christlichen Liebestheologie entspricht – die Vorstellung von einem stets fürsorglichen, dem Individuum liebevoll zugewandten und hilfsbereiten, unterstützenden Gott.

giösen Praxis als etwas »Schönes« (P 45) bezeichnet bzw. Religiosität in erster Linie mit positiven Emotionen verbunden.

Schließlich gibt es in vier Fällen ein diffuses Bedürfnis danach, »Religion« von »Kultur« zu unterscheiden, insbesondere, um problematisch empfundene Traditionen eher einer Kultur zurechnen zu können. Damit verbunden ist offenbar implizit das Bedürfnis, die betreffende Religion zu entlasten und z. B. geschlechterbezogene Vorschriften als kulturbedingt zu erklären. Widersprüchlich ist dabei, dass dieselben Studierenden Religion als Teil von Kultur erklären – wahrscheinlich ist ihnen das aus den Lehrveranstaltungen bekannt. Problematisch ist die damit potenziell verbundene Pauschalaussage über Kulturen, wobei der Kulturbegriff ebenfalls unklar ist. Vermutlich ist eine bestimmte regionale Herkunft oder ethnische Zugehörigkeit gemeint, aber das kann nicht eindeutig aus den Aussagen abgeleitet werden.

Häufig (in 16 Fällen) zeichnet sich eine fragende Haltung in den Aussagen ab. Die Studierenden sind unsicher in der Anwendung der Bezeichnungen und können Phänomene nicht einordnen bzw. hinterfragen sie bisherige Kategorisierungen. Folgendes Ankerbeispiel soll dies illustrieren: »Gibt es bestimmte Kategorien, nach denen sich einteilen lässt, wer religiös ist und wer nicht? Hat es etwas mit Häufigkeiten zu tun? Oder doch mit der Hingabe, mit der man etwas während der Praxis macht?« (P 26) Studierende fangen an, ihre Umgebung und ihr eigenes Handeln mit Blick auf die im Seminar besprochenen Begriffe zu reflektieren und zuzuordnen, stoßen dabei auf verschiedene Zuschreibungsoptionen angesichts der Mehrdeutigkeit von Phänomenen, z. B. das Tragen einer Kreuzkette oder eines Glücksbringers, das Aufstellen von Krippenfiguren, das Singen von Weihnachtsliedern oder das Anzünden von Kerzen für Verstorbene aus verschiedenen Motiven heraus. Fünfmal wird nach einer Zuordnung von Meditations- und Yogapraktiken gefragt:

»Ich habe nie darüber nachgedacht, wie viele religiöse Symbole in unserem Alltag wiederzufinden sind, in der Musik, in der Werbung und so weiter. Außerdem fiel mir in den folgenden Tagen umso mehr auf, wenn ich auf einem T-Shirt einen Spruch mit religiösen Bezug oder ei-

nem Kreuz darauf sah. Als ich am Freitag Abend Yoga machte, kam mir eine Projekt-Idee. Ich dachte, Yoga ist ja eigentlich auch auf Grundlage von religiösen Praktiken, kommt also aus der ost-asiatischen Kultur bzw. Dem Hinduismus. Die Frage, ob Yoga ein Sport oder eine religiöse Praxis ist, wäre für mich sehr interessant zu betrachten.« (P 56)

Angestoßen durch die Begriffsreflexionen im Kurs, die Aufgabe im Rahmen der o.g. Übung oder angesichts der Umsetzung eigener Analysen besteht eine hohe Motivation, im Rahmen des Projektes eine Klärung zu erreichen, Arbeitsdefinitionen und mögliche Kriterien zu finden, um Religiöses von Nichtreligiösem unterscheiden zu können.¹⁷ Definitionen aus der Vorlesung zur Einführung in die Religionswissenschaft konnten noch nicht selbst angewendet werden.¹⁸ Es fehlte bis zu diesem Zeitpunkt die Möglichkeit der Übung im Seminarkontext.

4.2.2 Subkategorie »Weltreligionen«

Dieser Kategorie wurden Textstellen zugeordnet, die von einem verinnerlichten Weltreligionenkonzept oder einer Auseinandersetzung mit demselben zeugen.

53 von 65 Studierenden gehen auf das Weltreligionenparadigma ein, davon problematisieren es 51. Dies ist nicht verwunderlich, da die Einträge verfasst wurden, nachdem in der religionswissenschaftlichen Einführung eben jenes Thema aufgegriffen wurde.¹⁹ Sieben Studierende

17 In einzelnen Projekten wurde dann z. B. auf Konzepte aus Ammerman 2021, Boos-Nünning 1972, Glock 1969, Hafner 2018, Krech 2021 und Luckmann 1991 zurückgegriffen.

18 Darüber hinaus wird der Religionsbegriff auch in Lehrveranstaltungen zur Einführung in die Analyse religiöser Texte zu Beginn des Studiums erörtert, aber i. d. R. werden die Texte durch die Dozierenden ausgewählt und damit Entscheidungen darüber getroffen, welche nun religiös sind. Andere Lehrveranstaltungsangebote, die die eigene Arbeit mit Definitionen und Kriterien einschließen, sind keine Pflichtveranstaltungen und im Master angesiedelt.

19 Vgl. dazu Alberts 2023: 10–11 sowie Darm 2020: 41–44. Verschiedene Kriterien für eine solche Kategorisierung wurden u.a. mit Verweis auf Hutter 2016: 9–15 und Beiträgen des REMID e. V. sowie anhand von Materialien für Schüler:innen diskutiert.

geben an, bereits vor dem Projektkurs kritisch auf solche Darstellungen geschaut zu haben. Eine Irritation des Weltreligionenkonzepts erfolgte entweder durch persönlichen Kontakt zu religiösen Personen und die so wahrgenommene Individualität gelebter Religiosität oder die Konfrontation mit Fachwissen in den Einführungssitzungen. Entscheidend war für neun Personen die Übung mit der Aufgabe, bereits bekannte religiöse und weltanschauliche Gemeinschaften zu notieren. Hier trat schnell Unzufriedenheit auf, da sie nur die »Standardreligionen« (P 43), ggf. noch zwei bis drei christliche oder muslimische Denominationen nennen konnten. Der Vergleich mit ausdifferenzierteren Darstellungen Anderer war z. T. schambesetzt als Offenkundigwerden der eigenen Wissenslücken.

Viele Studierende stellen sich religiöse Menschen als orthodox und observant vor, insbesondere wenn individueller und häufiger Kontakt als Korrektiv fehlt:

»Ich muss gestehen beim Schlagwort Judentum und der heutigen Projektarbeit zum jüdischen Dating, habe ich sofort an das orthodoxe Judentum gedacht. Mir ist erst im Vortrag bewusst geworden, wie heterogen das Judentum ist und wie verschwommen die öffentliche Darstellung dieser Religion regelmäßig stattfindet.«²⁰

Erfahrungen im Kontext von Freundschaften und Bekanntschaften oder im Rahmen universitärer Veranstaltungen führen zur Veränderung dieser Vorannahme hin zu einem Bewusstsein für innerreligiöse Pluralität und die individuelle Rezeption religiöser Lehren und Vorschriften. Der

20 »Richtige« Religiöse sind demnach Strengreligiöse, für die Religiosität eine hohe Alltagsrelevanz hat: »Wer ist überhaupt religiös, was bedeutet es religiös zu sein? Für mich war die Antwort vorher, dass sich Religion in der Lebensführung zeigen müsse und habe so für mich in Bezug auf das Christentum die »lebendigen« Christen von den Sonntagschristen/den Karteileichen unterschieden. Durch die Neubetrachtung dieser Fragestellung hinterfrage ich, was man nicht vielleicht alles zu religiösem Erleben und Leben dazuzählen kann. Was fällt vielleicht auch an privater, nicht institutioneller Ausübung von Religion dazu?« (P 29)

Kontakt führte auch dazu, dass Schnittmengen zwischen der eigenen Lebenswelt und der von (Anders-)Religiösen erkannt werden:

»Bereits im ersten Semester, dem Einführungskurs der Psychologie, führte ich ein Interview mit einem Pfarrer, wo ich erstmals eine persönliche, evangelische Sichtweise hörte. Ich war von der für mich neuen Perspektive sowie den ›normalen‹ Lebensumständen überrascht, da ich ›religiös‹ immer mit ›anders‹ in Verbindung gebracht habe, so dass ich Tage danach noch über das Gespräch und meine religiöse Haltung und Meinung nachdachte.« (P 17)

Studierende haben selbst als Teil eines eigenen Lernprozesses erlebt, welchen Einfluss persönliche Kontakte auf die Wahrnehmung verschiedener Gruppen hat. Entsprechend der Kontakthypothese (vgl. Pettigrew/Tropp 2006) sehen sie Kontakte mit religiösen Gruppen im Rahmen des LER-Unterrichts als Schlüssel für den Abbau von Vorurteilen, wie die unterrichtsbezogene Subkategorie »Fremdheit überwinden durch Innenperspektiven« zeigt. 13 Studierende haben das durch eigene Projektarbeit erworbene Verständnis für innerreligiöse Pluralität als zentralen Erkenntnisgewinn markiert, den sie auch auf andere Religionen übertragen wollen und können.

In 17 Fällen wird davon berichtet, dass in der eigenen Schulzeit Religionen als Lerngegenstand mithilfe des Weltreligionenkonzepts behandelt wurden – sei es in LER, Religionsunterricht oder Ethik. Erinnert werden entweder steckbriefartige Darstellungen²¹ oder eher knappe Unterrichtsreihen über die vier anderen Weltreligionen, wenn

21 Genannt wird die Auflistung von ›Fakten‹ wie Mitgliederzahl, Verbreitung, Symbol, heilige Schriften, Götterwelt, wichtige Feste, heilige Orte, Gotteshaus, zentrale Personen oder Stifter, Essensregeln, Kleidung oder ›typisches‹ Aussehen. Zum Teil sollten diese Informationen auswendig gelernt werden. Diese Art des religionskundlichen Unterrichts wird retrospektiv von einigen Lernenden als langweilig, sinnlos und irrelevant für das Verstehen der eigenen oder anderer Lebenswirklichkeiten eingeschätzt, weswegen auch keine Motivation entstand, sich genauer mit religiösen Themen zu beschäftigen. Zur Präsenz in den Curricula von Schulfächern vgl. Wöstemeyer 2023: 41 sowie die länderbezogenen Darstellungen im *Handbuch Religionskunde in Deutschland* (Alberts et al.

das Christentum der Ausgangspunkt war, wie folgendes Textbeispiel zeigt:

»Weiterhin habe ich in der Schulzeit die ›Weltreligionen‹ [...] äußerst grob kennengelernt. Hierbei handelte es sich allerdings um eine bloße Auflistung und Abfrage von angeblichen Fakten und nie um eine kritische Auseinandersetzung oder Diskurse zum Thema. Aufgrund dieser Erfahrungen entwickelten sich meine religiösen Konzepte und Weltanschauungen in der Vergangenheit auch sehr christlich orientiert und außerhalb des Christentums äußerst oberflächlich.«
(P 3)

Fünf Studierende haben das Studium im Allgemeinen, drei die bereits besuchten Einführungsvorlesungen als Aufbrechen pauschalisierender Religionsverständnisse erlebt. Neun geben an, eben jene Einführungen eher als Bestätigung des Weltreligionenkonzeptes wahrgenommen zu haben, das nun im Projektseminar problematisiert wurde.²² Angeregt durch Beispiele im Kurs besteht der drängende Wunsch nach Vertiefung des eigenen Wissens sowie nach der Ausrichtung des eigenen zukünftigen LER-Unterrichts an im Alltag präsenten Bezügen oder aktuellen Fragen.²³ Die Studierenden wollen lebensnähere Ansätze realisieren,

2023). Eine aktuelle Schulbuchanalyse mit Blick auf Weltreligionenparadigmas bietet Becker 2023.

- 22 Vier Studierende heben hervor, dass sie die Bearbeitung des Themenfeldes ›Religion‹ mittels Weltreligionenschemata bisher als richtig und normal empfunden haben – in LER, aber auch in Kinderbüchern.
- 23 Dazu folgendes Beispiel: »An dieser einen Frage [über die Zugehörigkeit des Islam zu Deutschland] ist mir klar geworden, wie breit das Thema der Religionen ist und dass es eben nicht mit einem Ausfüllbuch zu den fünf Weltreligionen getan ist, wie es bei mir in der Schule thematisiert wurde. Diese Verantwortung, ein Thema für Schülerinnen und Schüler aufzubereiten, welches so viele Facetten hat, führte bei mir zu einer kurzen Überforderung. Dies ist wahrscheinlich vor allem der Fall, da ich mich, selbst nach dem Absolvieren der religionswissenschaftlichen Uni-Kurse, fachlich nicht ausreichend vorbereitet fühle. Daher ist mein Ziel dieses Semester, mich, abgesehen von den Seminaren, ausführlicher mit einzelnen Religionsgemeinschaften zu befassen, um später spannen-

erahnen die Breite und Komplexität des religiösen Feldes und sehen die Beschäftigung mit individuell gelebter Religiosität sowie verschiedenen Auslegungen religiöser Traditionen als entscheidende Faktoren für guten religionskundlichen Unterricht, wie in den unterrichtsbezogenen Subkategorien noch erörtert wird.

4.2.3 Subkategorie »Religionskritik«

Diese Kategorie umfasst religionskritische Aussagen, Haltungen und Darstellungen, die Studierende wahrnehmen.

25 Studierende berichten davon, dass sich Personen in ihrem Umfeld religionskritisch oder antireligiös äußern. Am häufigsten handelt es sich um eine Attribuierung von Religionen im Allgemeinen als irrational, absurd oder lächerlich sowie als veraltet, statisch und engstirnig.²⁴

Vereinzelt werden Bezeichnungen wie »Märchenbuch« und »Erfindung« (P 2), »Opium für das Volk« (P 15), »Unfug« (P 32), »völliger Schwachsinn« oder »Spinnerei« (P 20) wiedergegeben. Ein Mal wird auf die Reduktion von Religion auf ethische Dimensionen und soziale Funktionen hingewiesen, die ebenso durch andere Systeme gewährleistet werden könnten (P 1). Thema ist außerdem die Darstellung von Religionen als etwas Bedrohliches in Verbindung mit Machtmissbrauch und Extremismus durch Bekannte oder Medien. Hinzu kommt die Wahrnehmung einseitiger, auch von Hass und Spott geprägter

de Aspekte für den Unterricht angemessen aufbereiten zu können. Der Hinweis der Dozierenden, dass es dabei nicht um inhaltliche Vollständigkeit geht, sondern um das Herausstellen der Vielfältigkeit der Konzentration auf einzelne Aspekte konnte mich wieder etwas beruhigen.« (P 5)

- 24 Hierzu zwei Beispiele: »Teilweise wird in meiner Familie die Ansicht vertreten, dass Religion lächerlich sei und der Glaube an solche irrational. Trotzdem hatte ich in meiner Kindheit und Jugend zahlreiche Berührungspunkte mit dem Christentum.« (P 12); »[...] dass Religionen altmodisch und dadurch veraltet sind, prägten die Konversationen in meinem Umfeld, wodurch sich diese Vorstellungen auch bei mir verankerten.« (P 27)

Kommunikation in Medien, die einerseits mit Sorge betrachtet wird, andererseits das eigene Bild prägt.²⁵

LER-Studierende finden sich dann zum Teil in der Rolle wieder, solchen Äußerungen zu widersprechen und Religionen zu verteidigen. Manchmal zeichnen sich innerfamiliäre Generationenkonflikte ab. Sie wollen aufklären, ein differenziertes Verständnis von Religionen als heterogen und veränderlich vermitteln, Phänomene kontextualisieren:

»Ich möchte meinen SchülerInnen zeigen, dass [...] Anhänger einer Religion Individuen sind, die ihre Religion oft sehr einzigartig ausleben. Ich möchte meinen, vermutlich in hoher Zahl nicht-konfessionellen SchülerInnen klar machen, dass Religion von modernen und sogar wissenschaftlich denkenden Menschen praktiziert wird und vor allem, dass sie keine skurrile Rarität aus dem Museum ist, sondern eine Möglichkeit die Welt zu betrachten und mit ihr umzugehen. Zu diesem Zweck möchte ich die ›Superkraft‹ erlernen Fremdbeschreibungen und Selbstbeschreibungen zu identifizieren und dieses Können im LER-Unterricht anwenden.« (P 42)

Bisweilen fühlen sich die Studierenden überfordert mit dieser Aufgabe, da sie Gespräche über Religionen oft als sehr emotional besetzt erleben oder bei einer völligen Abkehr vom gemeinsamen Konsens über Weltbilder kaum zu überwindende Spannungen mit Nahestehenden befürchten.²⁶

25 »Durch regelmäßiges Religions-Bashing (in Form von bspw. Social Media Kommentaren) und mein nichtreligiöses Umfeld habe ich häufig das Gefühl ein etwas verzerrtes Bild von Religionen zu haben.« (P 2) Erhebungen im Rahmen des Religionsmonitors aus dem Jahr 2023 weisen entsprechend auf das Polarisierungspotenzial subjektiven Wissens hin, wobei sozialen Medien als Wissensquelle eine zentrale Rolle zugesprochen wird, insbesondere, wenn persönliche Alltagserfahrungen als Korrektiv fehlen (vgl. El-Menouar et al. 2023: 11-12, 57-58).

26 »Vorurteile und Stereotypen sind [...] auch familiär ein großes Thema für mich. Dies liegt zum Teil daran, dass meine Familie – explizit meine Elternteile – unterschiedliche Perspektiven auf Menschen und auch Religionen haben. Über die ›Unbrauchbarkeit‹ von Religionen in der ›Moderne‹, dem Absprechen einer

Eine andere Person stellt fest, dass die Gegenüberstellung bzw. Unvereinbarkeit von Wissenschaft und religiösem Glauben ein gängiges Gesprächsthema ist, wenn Studierende von »atheistischen Menschen« auf ihr Fach angesprochen werden (P 57). Die Unvereinbarkeit von Glaube und (empirischer) Wissenschaft stellt für Studierende ein fragenproduzierendes Problem dar.²⁷ Acht Kursteilnehmer:innen interessieren sich z.B. für die Vereinbarkeit von Vernunft und Glaube, für den Umgang religiöser Wissenschaftler:innen mit eigenen Überzeugungen, für wissenschaftliche Perspektiven auf Nahtoderfahrungen oder für Gründe für die Konversion nichtreligiöser Menschen. 26 Studierende schreiben von sich selbst, dass sie Religion(en) skeptisch gegenüberstanden, Fortschritt und moderne Lebensweise nicht mit Religionen überein bringen konnten, aber durch ihr Studium, spätestens durch die Lernerfahrungen im Projektkurs ihre Überzeugungen und Haltungen hinterfragen, relativieren und ausdifferenzieren oder gänzlich verwerfen. Sie reflektieren in diesem Zusammenhang oft ihre Sozialisation, berichten auch von negativen Erfahrungen, die ihre Haltung geprägt haben:

»Das ist auch ein Grund, warum ich aufgrund von Medien und Erfahrung hauptsächlich in Berlin teilweise kritisch eingestellt bin zu Religionen. Grundsätzlich finde ich das Religion etwas sehr Schönes sein kann und es großartige Gemeinschaften gibt. Leider hatte ich schon sehr schlechte Erfahrungen in Berlin, wobei ich beleidigt wurde aufgrund meiner zu kurzen Kleidung, wobei mir gesagt wurde ich solle meinen Körper komplett bedecken. Des Weiteren ist meine Tante Teil einer evangelischen Freikirche und sie und ihr Mann haben schon

Existenzberechtigung von Religion z.B. auf Grundlage der Missbrauchs-Skandale und dem »Ausnutzen« der kirchlichen Machtposition im Mittelalter bis hin zur Bezeichnung des Islam als fremd und nichtzugehörig zu Deutschland. Die Liste der Schein-Argumente ist lang und einige Diskussionen und Streits sind daraus entbrannt, was ein Vermeiden bestimmter Themen meinerseits zur Folge hatte.« (P 28)

- 27 Einige Studierende stellen Glaube und Wissenschaft gegenüber und fokussieren damit auf die Konkurrenz von Weltdeutungen.

des Öfteren versucht mich zu beeinflussen, wobei es teilweise sogar zu Streit kam. Ich war da noch relativ jung und seitdem habe ich bei religiösen Diskussionen immer ein ungutes Gefühl, da ich das Gefühl habe mir will jemand was aufzwingen.« (P 60)

Werden genauere Angaben darüber gemacht, was andere oder sie selbst als problematisch und nicht kompatibel mit einer modernen Gesellschaft sehen, dann geht es um Themen wie fehlende Gleichberechtigung der Geschlechter und die Unterdrückung von Frauen, Homophobie bzw. die Ablehnung queerer Menschen sowie Übergriffigkeit und die Ausübung von Zwang. Konkret bezogen auf Kirchen, meist die römisch-katholische Kirche, einmal auch eine Freikirche, werden Machtmissbrauch, Kindesmissbrauch, Zölibat, Missionsarbeit und die Rolle von Kirchen in der sog. Nazizeit als Gründe für die ablehnende Haltung genannt. Der Islam ist eine weitere Religion, bezüglich derer im Detail Vorbehalte zur Sprache gebracht werden, welche sich auf die angenommene extremistische Haltung und Gewaltbereitschaft sowie die vermeintliche generelle Unterdrückung von Frauen beziehen. Hier verweisen Studierende vorrangig auf medial vermittelte Bilder, die die Meinung über den Islam in ihrem Umfeld oder ihre eigene prägt und insbesondere seit 2015 als besonders präsent wahrgenommen werden. Islamfeindlichkeit und seine Konsequenzen für das Leben von Muslim:innen ist ein Problem, das Studierenden durchaus bewusst ist:

»Auch hier bemerkte ich, dass die Kenntnisse, welche ich bisher hatte, vor allem dadurch beeinflusst werden, was medial behauptet wird. Im Kopf blieb mir vor allem die Aussage meiner muslimischen Freundin, nämlich: ›Würde ich selbst nicht dem Islam angehören und nur das hören, was die Presse über uns sagt, dann würde ich den Islam nicht mögen können.« Das bringt mich dazu, darüber nachzudenken, was Fremdmeinungen mit den jeweiligen Anhänger*innen der verschiedenen Religion bewirken kann.« (P 7)

Manchmal sind sie sich im Rahmen des Projektes eigener religionsbezogener Vorurteile bewusst geworden, obwohl sie sich als offen, liberal

und tolerant verstehen. Folgendes Ankerbeispiel zeigt, dass insbesondere das Hören oder Lesen religionsbezogener Vorurteile von anonymen Anderen zum Abgleich mit eigenen Vorannahmen führte:

»Dennoch erkannte ich einige meiner Einstellungen und Glaubenssätze in dem bereitgestellten Dokument ›SORAPS, Leitfaden zu religionsbezogenen Vorurteilen und Stereotypen‹ wieder (z.B. S. 26 ›Religiöse Traditionen sind durch die Jahrhunderte hindurch beständig, unveränderlich und wiedererkennbar.‹) Das heißt, ich verstehe schon, dass man aus wissenschaftlicher Sicht nachweisen kann, dass sich Religionen im Laufe der Jahrhunderte verändert haben. Dennoch weiß ich auch, dass ich aus christlicher Perspektive den Anspruch der Rückbesinnung auf die ›Urchristenheit‹ kenne und diesem Anspruch aus meiner eigenen religiösen Perspektive bisher noch nichts entgegensetzen konnte.« (P8)

Diese Diskrepanzen im eigenen Selbstbild sind bisweilen mit Scham verbunden, münden aber in allen Fällen in der Motivation, Pauschalierungen zu vermeiden, die eigene Haltung weiter zu reflektieren und besser zu verstehen, wie es zu Vorurteilen kommt.

Vier Studierende erwähnen, dass ihre Neugier für Religion oder religiöse Menschen seitens der Familie mit Sorge betrachtet wird oder sie ausdrücklich gewarnt werden vor entsprechenden Annäherungen und persönlichen Kontakten. Vier andere Kommiliton:innen berichten von Ausgrenzungen durch eine nichtreligiöse Mehrheit und davon, dass sie auch im universitären Kontext bisweilen anders behandelt werden, wenn sie ihre Religiosität bekunden. Daraus entsteht bei einigen ein apologetisch konnotiertes Bedürfnis, darüber aufzuklären, dass Rationalität und religiöse Wahrheitsansprüche sowie liberale religiöse Gruppen und Demokratien vereinbar sind.²⁸ Eine Person hat eigene religiöse Normen als »überholt und sinnlos« (P 58) empfunden, sich in

28 Als exemplarischer Beleg soll diese Aussage dienen: »Das ist ein Vorurteil auf das ich in diesem Thema auf jeden Fall gerne eingehen möchte, dass Glauben und Wissenschaft sich widersprechen und wer die Bibel für wahr hält, dumm ist.« (P 29)

Teilen von religiösen Traditionen abgegrenzt und in der Jugend vermittelte Annahmen über andere religiöse Gruppen oder Lebensstile revidiert.

Schließlich fragen sich Teilnehmende, warum sie bisher andere Fachbereiche von LER bevorzugen oder erklären die Distanz zum R-Bereich bereits mit ihrer eigenen, meist von der Familie gestützten Abneigung gegenüber Religion:

»Hörte ich vor meinem LER-Studium den Begriff Religion, so waren meine ersten Gedanken dazu oft ›Gott‹, nicht selten auch ›Oh Gott‹, ›Bitte nicht, können wir nicht etwas anderes thematisieren?‹, ›Warum ist man heute noch religiös?‹ und/oder ›viele, gleichgesinnte Menschen, die an bestimmte, nicht real existierende Dinge und Gegebenheiten glauben, um damit die Welt und das Leben zu erklären.‹ Ich muss gestehen, manchmal denke ich das immer noch bzw. merke, wie sich diese Gedanken und Vorstellungen in meinen Äußerungen und Gesprächen wiederfinden. [...] Dennoch, die bisherigen LER-Seminare und Vorlesungen haben es bereits soweit geschafft, dass ich sagen kann: Religion ist komplex, vielschichtig und nicht langweilig. Und auch, wenn ich Themenbereiche wie Psychologie oder Soziologie noch immer für Diskussionen oder wissenschaftliche Arbeiten vorziehen würde, so verliere ich zunehmend die Hemmung über Religion bzw. Religiosität zu kommunizieren und mich über das Studium hinaus mit religiösen Inhalten zu beschäftigen. [...] Trotz dessen betrachte ich meine lebensweltliche Haltung und mein Denken oft als Norm, sodass, wie ich aus den Theorieinputs feststellte, religiöse Menschen durch mich einer sogenannten ›Othering-Rolle‹ unterliegen. Dies überrascht umso mehr, wenn man bedenkt, dass ca. 84% der Weltbevölkerung und etwa 70% in Deutschland Teil einer Religionsgemeinschaft sind [...].« (P 17)

4.2.4 Subkategorie »Religiosität in Deutschland«

Unter dieser Kategorie finden sich Einschätzungen zur religiösen Landschaft Deutschlands, zu Mehrheits- und Minderheitsverhältnissen im eigenen Umfeld sowie zu problematisch empfundenen religionsbezogenen Themen, die im deutschen Kontext präsent sind.

47 von 65 Studierenden beschreiben ihr Umfeld als ausschließlich oder mehrheitlich nichtreligiös. Religiös sind dann die anderen.²⁹ Neun verorten sich selbst bzw. ihr Aufwachsen in einer ostdeutschen, ländlichen Region, in welcher es keine Berührungspunkte mit religiösen Personen gibt oder gab, wie z. B. folgende Person: »Bis zum Auszug aus dem Elternhaus wuchs ich in dem Brandenburger Vorort auf und traf dort stets auf nicht-religiöse Kinder und Jugendliche, die Religion nie thematisierten; wenn überhaupt, sich darüber lustig machten.« (P 20) Andere heben den Stadt-Land-Unterschied hervor, vor allem, wenn sie in eine Stadt – in der Regel Potsdam oder Berlin – umgezogen sind und dort ihr Umfeld merklich pluraler ist, nicht zuletzt durch Kontakte im Studium:

»Berührungspunkte mit Religionen hatte und habe ich bereits dennoch, da ich als »Berliner-Speckgürtlerin« und Studentin in Potsdam religiöser Vielfalt fast täglich begegne. Einer etwas geschmälerten Vielfalt davon begegne ich in meinen Freund*innen- und Bekanntenkreisen, in denen ich über die Zeit oberflächliches Wissen über und einige Einblicke in das äthiopisch-orthodoxe und neuapostolische Christentum, den Buddhismus und den Islam bekommen konnte.« (P 10)

15 Personen sprechen von einer religiösen Sozialisation bzw. verorten sich selbst im religiösen Feld. 14 Personen erklären, dass außerhalb des Studiums Religion nie Gesprächsthema ist – auch nicht mit Personen im Umfeld, die einer Religion angehören. Dennoch beschreiben doppelt so viele ihr Umfeld als mindestens teilweise christlich. Diese Diskrepanz ergibt sich dadurch, dass ein Teil der Familie religionslos, ein anderer christlich ist oder der Freundeskreis weitgehend nichtreligiös ist, aber die Familie christlich. 15-mal wird betont, dass es sich dabei

29 Einzelne erwähnen die Bekanntschaft mit einer aktiv religiösen Person, die dann als befremdlich-interessant wahrgenommen wurde, als Expert:in zu religiösen Themen fungierte oder ausgegrenzt wurde. Andere Studierende berichten, eben solch eine religiöse Person in einer mehrheitlich nichtreligiösen Peergroup gewesen zu sein, was ihrerseits z. T. das Vermeiden von religiösen Themen oder eine Distanzierung von Religion nach sich zog.

um religionsferne Personen handelt. Bisweilen ist ein säkulares Driften über Generationen hinweg ablesbar, wenn die Großeltern als engagierter Religiöse, die eigene Generation aber als distanziert oder nichtreligiös charakterisiert werden. Zweimal wird Deutschland als säkularisiertes Land beschrieben und auf Kirchnaustritte bzw. die gesunkene Bedeutung christlicher Traditionen für die Gesamtgesellschaft verwiesen. Dennoch kommen anekdotenhaft immer wieder christliche Einrichtungen wie Kindertagesstätten, Schulen und Religionsunterricht, Konfirmationsunterricht und kirchliche Freizeitangebote oder Veranstaltungen zur Weihnachtszeit als Teil der Normalität zur Sprache.

Sieben Studierende haben bereits selbst Unterschiede bezüglich der Religionszugehörigkeit und Religiosität zwischen Ost- und Westdeutschland wahrgenommen oder wissen durch Gespräche über die Situation der Familie in der DDR-Zeit wie folgende Passage zeigt:

»Dass in Ostdeutschland nur ca. ein Drittel der Menschen an einen Gott glaubt, fällt mir im Alltag auf, da ich hier in Brandenburg im Osten Deutschlands lebe. Weiter ist meine Großmutter väterlicherseits, die die sich selbst Marxistin nennt, im Osten geboren worden und hat nie woanders gewohnt. Die Familienseite mütterlicherseits, welche alle christlichen Glaubens sind, kommt aus dem Westen. Aus diesem Grund war ich auch schon oft im Süden Deutschlands und habe dort mit viel mehr an Gott glaubenden Menschen zu tun.« (P 49)

Elf Kursteilnehmende sind jedoch überrascht angesichts im Seminar thematisierter Unterschiede und interessieren sich für deren historische Hintergründe, verorten sich zum Teil selbst vor diesem Hintergrund.³⁰ Acht Personen staunen über den hohen prozentualen Anteil

30 »Es ist als ob ich in einer Blase lebe, in der fast alle Menschen um mich herum Säkulare sind und Religiöse eine Minderheit darstellen.« (P 42) Die Subkategorien »Religionskritik« und »Religiosität in Deutschland« hängen insofern zusammen, als dass die Seminarteilnehmer:innen ihre religionsbezogenen Positionen nicht nur in Bezug setzen zu ihrem familiären Umfeld, sondern zur jeweiligen Mehrheitskultur. Verwendet wurden in den religionswissenschaftlichen Veranstaltungen zur Beschreibung und Kontextualisierung u. a. Müller/

an Personen, die in Deutschland einer Religion angehören bzw. über die religiöse Vielfalt, zwei wiederum über den hohen Anteil nicht-konfessionell gebundener Menschen – je nachdem, wie die Mehrheitsverhältnisse in ihrem eigenen Umfeld sind.³¹ Grundsätzlich werden jedoch Pluralisierungsprozesse wahrgenommen, wenn z. B. der Anteil muslimischer Schüler:innen an der eigenen früheren Schule gestiegen ist, sie bereits an Schulen mit heterogener Schüler:innenschaft arbeiten oder sich in der Flüchtlingshilfe engagieren. Pluralität gilt insbesondere mit Verweisen auf Migrationsprozesse als Merkmal deutscher Geschichte und Gesellschaft, insbesondere in Großstädten. Zugleich thematisieren 16 Studierende Islamfeindlichkeit, Antisemitismus und Rechtsextremismus als Problem in der deutschen Gesellschaft, manchmal konkret bezogen auf Ostdeutschland und mit Blick auf ihre zukünftige Aufgabe als Lehrkraft, zu Toleranz und Offenheit beizutragen. Das ist vereinzelt mit der Frage verbunden, wie diese Ziele realisiert werden sollen, wenn sich die Schule in einer recht homogen-nichtreligiösen Region befindet.

4.3 Zusammenfassung LER-unterrichtsbezogener und religionskundlicher Studierendenvorstellungen

Im Folgenden werden vier dieser Subkategorien skizziert, die in der Onlinepublikation »Religions- und unterrichtsbezogene Vorstellungen von Studierenden als Anknüpfungspunkte für die Lehre« ausführlich nachzulesen sind (Vorpahl/Merkel 2024).³²

Die Subkategorie »Die LER-Lehrkraft als Aufklärer:in« weist auf ein bestimmtes Selbstverständnis hin, das die Studierenden in Hinblick auf ihre Rolle als künftige LER-Lehrkraft vertreten. Dem entspricht der

Pickel/Pollack 2013, Pollack/Rosta 2015 sowie Wohlrab-Sahr/Karstein/Schmidt-Lux 2009.

31 Verwendet wurden vom REMID e. V. bereitgestellte Zahlen und Diagramme sowie einige aus dem Religionsmonitor (vgl. Müller/Pollack 2013; El-Menouar et al. 2023).

32 Abrufbar unter <https://doi.org/10.25932/publishup-63007>.

Wunsch, aktiv an der Dekonstruktion und dem Abbau von religionsbezogenen Vorurteilen im LER-Unterricht zu wirken. Damit verbunden ist jedoch auch eine Überforderung.

Der Kategorie »Religionskundendidaktische Zugänge: Über und von Religion(en) lernen« wurden Aussagen zugeordnet, die deutlich machen, was Studierende mit unterschiedlichen Zugängen religionskundlichen Lernens verbinden, welche sie präferieren und wo sie Defizite sehen. Es besteht in diesem Zusammenhang große Sorge aufgrund eigener Wissensdefizite, um qualitätsvollen Unterricht gestalten zu können.

Die Kategorie »Fremdheit überwinden durch Innenperspektiven« umfasst Aussagen, die den Zugang zu religiösen Innenperspektiven als Inhalte des religionskundlichen Unterrichts thematisieren. Praktizierende Angehörige einer Religionsgemeinschaft sollen in einer Expert:innenrolle eine möglichst authentische Vermittlung von gelebter Religion gewährleisten, als sachlich-distanziert eingeschätzte Außendarstellungen ergänzen und ggf. Wissensdefizite bei der Lehrkraft ausgleichen.

Unter die Kategorie »Neutralität« fallen Aussagen, die sich auf die Wahrung einer neutralen Haltung im nicht-konfessionellen Unterrichtsfach LER beziehen, welche Anforderungen Studierende damit verbinden und inwiefern diese mit den Zielen des LER-Unterrichts verknüpft sind. Dabei kommen bestehende Unsicherheiten in Hinsicht auf die Umsetzung des Neutralitätsgebots zur Sprache.

5. Diskussion

Die Konzeption des Projektseminars sowie die Erhebung und Analyse von religions- und unterrichtsbezogenen Präkonzepten dienten nicht nur der Selbstreflexion der Studierenden und ihrer Präsentation einer Forschungsgemeinschaft als interessanter Befund an sich, sondern zunächst als wichtige Ausgangspunkte für die Reflexion und Gestaltung des Lehrangebots am Standort Potsdam. Darüber hinaus können sie als Anregungen in der religionswissenschaftlichen Hochschuldidaktik

dienen, entsprechend des Conceptual-Change-Ansatzes Vorstellungen der Lerngruppe zu klären und daran anzuknüpfen. Aus unserer Analyse ergibt sich, dass es über eine fachliche Klärung religionsbezogener Begriffe hinaus genügend Raum für die eigene Anwendung von Definitionen geben muss, damit Lehrkräfte und Lernende religiöse Bezüge in der Lebenswelt identifizieren können und sich nicht nur an sehr prototypischen und stark vereinfachten Modellen von Religionen orientieren. Die Heterogenität religiöser Vorstellungen und Praktiken kommt sonst gar nicht erst in den Blick. Wichtig ist dabei ebenso die Auseinandersetzung mit semantisch verwandten Begriffen, die in der Alltagssprache präsent sind, damit eine Lehrkraft religionsbezogene Vorstellungen der Schüler:innen erkennen, einordnen und diskutieren und auch die Vielfalt an nichtreligiösen Lebensentwürfen und Kontexten vermitteln kann. Hilfreich ist vor und nach einer Klärung religionsbezogener Begriffe eine Aufgabe, die beinhaltet, über einen gewissen Zeitraum Phänomene zu notieren, die den Lernenden im Alltag begegnen und die sie zu Religion in Bezug setzen.³³ Nicht zuletzt für die Gewährleistung des Neutralitätsgebots ist diese Frage relevant, da im Schulkontext geklärt werden muss, inwieweit z. B. die Arbeit mit Tierkraftkarten oder Andachtsübungen im Unterricht als religiös gilt oder wie Weihnachtsbrauchtum in der Schule etabliert und gerahmt ist.

Entscheidend ist außerdem die Reflexion eigener Normalitäten, angeregt durch die Konfrontation mit anderen Mehrheits- und Minderheitsverhältnissen sowie Perspektivwechsel. Viele Studierende schreiben, dass sie automatisch sich bzw. eigene Selbstverständlichkeiten und vertraute Mehrheitsverhältnisse als Norm vorausgesetzt haben, obwohl ihnen Toleranz, Offenheit und Individualität wichtig sind. Perspektivwechsel wurden z. B. angeregt durch Hinweise auf die Fremddarstellung

33 Ähnlich wie von Katharina Frank zum Eruiere situativer Kontexte vorgeschlagen (Frank 2016: 22), haben die Studierenden eine solche Aufgabe bekommen, auf welche sie auch gelegentlich in den Arbeitsjournalen Bezug nehmen: »Diesbezüglich hat mir die Übung zum Beobachten von Religion im Alltag allerdings nochmals verdeutlicht wie oft ich unbewusst mit religiösen Geschehnissen konfrontiert werde.« (P 11)

und Diskriminierung von nichtreligiösen Menschen in anderen, ebenfalls als modern aufgefassten Ländern sowie statistische Erhebungen zu Religionszugehörigkeiten im Ländervergleich und weltweit.³⁴ Das Erkennen, dass Religion für viele Menschen lebensweltlich relevant ist, plausibilisiert die Notwendigkeit einer Thematisierung im Schulfach LER.³⁵ Der Einbezug von Lebensrealitäten verschiedener Menschen, die nicht alle einer orthodoxen Richtung zugeordnet werden können und auf ihre vorhandene oder nicht bestehende Religionszugehörigkeit reduziert werden, wurde in der Religionskundendidaktik bereits vielfach erörtert.³⁶ Entscheidend ist dabei, dass eine gewisse Vielfalt an nichtreligiösen Positionierungen und Lebensentwürfen einbezogen wird, statt sich auf religiöse Spezialist:innen zu konzentrieren – auch, um eine Differenzierung von Institutionen- und Religionskritik zu ermöglichen. Angesichts der Bedeutung persönlicher Beziehungen zu (anders-)religiösen Menschen für einen differenzierten Blick auf Religionen und die Akzeptanz religiöser Vielfalt sollten im Rahmen der Ausbildung Formen, Bedingungen und mögliche Effekte solcher Begegnungen thematisiert werden. Entsprechend der Kontakthypothese

-
- 34 »Auch, dass es in einigen Teilen der Welt, wie in den Vereinigten Staaten Amerikas, verpönt ist nicht religiös zu sein, hat mich erstaunt, denn in meinem sozialen Umfeld ist eher die Angehörigkeit zu einer Religion verpönt. Dies würde dann auch bedeuten, dass die meisten Menschen davon ausgehen, dass neue Menschen, die sie kennenlernen, religiös sind, während ich immer eher davon ausgehe, dass neue Personen, die ich kennenlerne, nicht religiös sind.« (P 9) Bezogen wird sich hier auf die im Seminar kurz vorgestellte Arbeit von Petra Klug (2023) und von Wikimedia Commons bereitgestellte Statistiken und Graphiken.
- 35 »Dadurch dass ich selbst im Osten von Deutschland aufgewachsen bin, wo die meisten Menschen keiner Religion angehören und sich das auch so in meinem sozialen Umfeld wiedergespiegelt hat, war mir bis zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst, dass so viele Menschen weltweit einer Religion angehören. Dadurch habe ich jedoch gemerkt, was religiöse Themen für eine große weltweite Relevanz haben und mir ist die Bedeutung der R-Dimension in LER viel ersichtlicher geworden.« (P 27)
- 36 Als besonders hilfreich hat sich hier der Beitrag von Schellenberg/Saia (2019) erwiesen.

sind vorurteilsreduzierende Effekte an bestimmte Voraussetzungen gebunden.³⁷ Zudem müssen Rahmungen, Methoden und Ziele solchen Unterrichts geklärt werden.

Es ist zudem offensichtlich, dass sich im Großteil der untersuchten Einträge ein fixes und zugleich diffuses Verständnis von Moderne abzeichnet. Fix, weil Moderne das ist, was die eigene Mehrheitsgesellschaft ausmacht. Diffus, weil mal das Primat der (Natur-)Wissenschaft, mal Freiheitsrechte und individuelle Lebensgestaltung, mal die demokratische Grundordnung implizit im Vordergrund stehen als Gegenüber von Religion(en). So prototypisch wie also bisweilen der Religionsbegriff gefasst wird, ist auch das Verständnis von Moderne. Dementsprechend sollte die Auseinandersetzung mit der religiösen Landschaft, in der das Fach unterrichtet wird, einen festen Platz in der Ausbildung haben, damit die Lehrkräfte tatsächlich eine Standortverortung realisieren können, wie von ihnen erwartet wird (vgl. MBJS 2015: 6). Dazu gehören Bedingungen für das Wachsen und Sich-Verändern von Mehrheitsverhältnissen, Pfadabhängigkeiten im internationalen Vergleich sowie die Gleichzeitigkeit von Prozessen wie Säkularisierung, religiöser Pluralisierung und Individualisierung. Die Analyse der Konzepte hat gezeigt, wie eng die Sozialisation in nichtreligiösen Mehrheitsverhältnissen mit fehlenden Bezugspunkten zu religiösen Phänomenen einhergeht, die für kreativen religionskundlichen Unterricht, die Wahrnehmung religiöser Vielfalt sowie die kritische Auseinandersetzung mit Fremddarstellungen entscheidend sind. Bedingungen für Phänomene wie fundamentalistische oder religionskritische Bewegungen, interreligiöse Dialoge oder Konflikte sowie Strategien des Umgangs von Religionsgemeinschaften mit Modernisierungsprozessen gehören ebenfalls zu der Expertise, die Religionswissenschaftler:innen in die Lehramtsausbildung hineintragen können. Hier braucht es stets eine Klärung durch die Lernenden, wer worüber genau gerade eine Aussage

37 Der aktuelle Religionsmonitor hat dementsprechend nach Freizeitkontakten und ihrem Zusammenhang mit der individuellen Wahrnehmung religiöser Vielfalt gefragt (vgl. El-Menouar et al. 2023: 46-49, 56-57).

trifft, um nicht vorschnell ganze Religionen, Gruppen, Landstriche oder Epochen mit generalisierenden Überschriften zu versehen.

Zur Anregung der Reflexion eigener vorurteilsbehafteter Haltungen oder stereotyper Bilder ist es besonders hilfreich, wenn durch religionssoziologische Forschungen Vorstellungen und Aussagen Dritter vorliegen, mit denen sich Studierende identifizieren oder von denen sie sich abgrenzen können. Damit ist kein Abfragen konkreter Haltungen durch die Lehrenden verbunden, sondern typische Aussagen anderer werden kontextualisiert oder problematisiert, in dem sie zu fachlichen Erkenntnissen ins Verhältnis gesetzt werden. Studierende erkennen ggf. sich oder andere in den Beschreibungen wieder als mehr oder weniger typisches Phänomen und setzen sich mit Erklärungsangeboten auseinander.³⁸

Bezüglich des Umgangs mit Weltreligionenkonzepten zeigt sich eine grundsätzliche Frage, die in der Religionskundendidaktik auf Hochschulebene diskutiert wird: Was soll in religionswissenschaftlichen Einführungsveranstaltungen behandelt werden? Einerseits bedarf es oft einer Einführung in die Geschichte und die jeweiligen Religionen prägenden Traditionen, da kein Vorwissen diesbezüglich vorausgesetzt werden kann. Andererseits bleibt je nach Fach und Studienordnung dann nur noch wenig Möglichkeit für Ausdifferenzierungen und eigenes forschendes Lernen durch die Studierenden.³⁹ In jedem Fall bietet

38 Bezogen wird sich dabei nicht nur auf den bereits erwähnten Leitfaden des SORAPS-Projektes, sondern auch auf die in Stolz et al. 2014 enthaltene und mit Interviewpassagen illustrierte Typologie. Andere Studierende haben sich mit dem Beitrag von Hero und Krech (2011) auseinandergesetzt.

39 An der Universität Zürich wurde eine Umgestaltung der Studienordnung im Fach »Religionen, Kulturen, Ethik« realisiert, weg von Überblicken über einzelne »Weltreligionen« hin zu themenorientierten und komparatistischen Veranstaltungen (vgl. Religionswissenschaftliches Seminar der Universität Zürich 2023). Dem Problem, dass bisweilen kaum Vorwissen bei Studierenden voraussetzbar ist, welches diskutiert, ausdifferenziert und dekonstruiert werden kann, begegnen die Kolleg:innen aktuell damit, dass die Studierenden Einführungen in einzelne Religionen lesen und rezensieren sollen. Eine Diskussion über die verschiedenen Studienordnungen und Lehrveranstaltungs-konzepte erfolgt aktuell im Arbeitskreis Religionswissenschaft und Schule der DVRW.

eine kritische Diskussion von Weltreligionenschemata mit den Studierenden Anlass, Vor- und Nachteile dieser Einteilungen zu erkennen, entsprechende Darstellungen und Materialien auf ihre Implikationen hin zu befragen sowie nach alternativen Ansätzen zu suchen.

Es ist zudem entscheidend, in der Hochschullehre einen offenen und selbstkritischen, gleichzeitig jedoch achtsamen Umgang mit den je individuellen Vorurteilsstrukturen zu kultivieren. Die Bereitschaft, eigenen religionsbezogenen Vorurteilen auf den Grund zu gehen und diese zu dekonstruieren, haben wir als sehr hoch erlebt. Jedoch darf diese Bereitschaft zur Selbstreflexion nicht zur Lähmung führen. Anlass der Gestaltung des vorgestellten Seminarkonzepts war u.a. das Vorhaben, die Studierenden zu einem souveränen und selbstbewussten Umgang mit religionsbezogenen Themen und Fragen zu führen. Sie sollen Ängste, Vorbehalte und Vorurteile in Bezug auf den Gegenstand Religion abbauen. Ein wichtiger Schritt war, diese Vorbehalte zunächst offenzulegen. Die Offenlegung mündet jedoch nicht automatisch in einer pro-aktiven und produktiven Haltung. Begleitet wurden die teils identitätsstiftenden und -verändernden Einsichten durch Unsicherheiten, wie denn angesichts der eigenen Vorurteile neutral und angemessen über Religionen gesprochen werden kann. Schlimmstenfalls führen diese Unsicherheiten erneut zu einer Vermeidung. Erforderlich sind also praktikable Umgangsweisen und Strategien sowie eine konstruktive Fehlerkultur, die die Studierenden befähigen, sich neugierig und (selbst-)kritisch mit den eigenen Vorurteilen sowie religiösen Gegenständen zu beschäftigen. Sie sollen das Selbstbewusstsein erlangen, sich mithilfe religionswissenschaftlicher Tools und Kompetenzen über Religion äußern zu dürfen, ohne die eigene (Nicht-)Religiosität als Defizit zu empfinden. Es muss den Raum geben, Überforderungsgefühle zu artikulieren und den latenten Perfektionismus und die sehr geringe Fehlertoleranz, die in den Einträgen deutlich wurde, einzuordnen. Selbiges gilt für den Umgang mit der geforderten, aber nur begrenzt umsetzbaren Neutralität der LER-Lehrkraft.

Herzlichen Dank an die Kolleg:innen für den fruchtbaren und offenen Austausch.

Eine derartige Strategie ist die noch ausführlichere Diskussion des Conceptual-Change-Ansatzes in der Hochschullehre sowie dessen Potenzial für die unterrichtliche Fachdidaktik. Die Einträge legen nahe, dass die Studierenden Vorstellungen von Vorurteilen vertreten, die den eher überholten Begriff des *Konzeptwechsels* anstelle der *Konzeptveränderung* fokussieren. Es wurde sichtbar, dass die Studierenden sich wünschen, erst jegliche Vorurteile durch differenziertes Wissen über Religion(en) »auszumerzen«, sodass sie sich dann gewappnet fühlen, an religionswissenschaftlichen und religionskundendidaktischen Diskursen zu partizipieren. Dies ist jedoch nach aktuellem Stand der Conceptual-Change-Forschung keine überzeugende Darstellung von Lernprozessen. Die Studierenden sollen verstehen, dass Konzeptveränderungen graduell, fluide und langsam verlaufen, Menschen eher Hybridkonzepte vertreten, die Alltagsvorstellungen mit wissenschaftlich-fachlichen Vorstellungen verbinden (vgl. Kattmann 1997: 6). Vor diesem Hintergrund können die Studierenden ihren Lernweg im Sinne des lebenslangen Lernens realistischer einordnen.

Entscheidend sind Lernmöglichkeiten innerhalb des LER-Studiums, die vertiefendes Verstehen und Forschen ermöglichen. Die Studierenden brauchen Raum, die wahrgenommenen Wissenslücken exemplarisch zu füllen, die Komplexitäten und Diversität von Religion anhand von für sie als bedeutsam empfundenen Fragen und Phänomenen zu erfahren und wissenschaftlich einzuordnen. Zudem braucht es Zeit, die neuen religionswissenschaftlichen Befunde in ihrem Potenzial für den LER-Unterricht zu reflektieren. Der didaktische Transfer von den rein religionswissenschaftlichen bzw. soziologischen Projekten des Seminars konnte aus Zeitgründen nur oberflächlich erfolgen, wäre jedoch enorm ertragreich für die Professionalisierung der angehenden LER-Lehrkräfte. In Bezug auf die konkrete Unterrichtspraxis wurde das Desiderat an Best-Practice-Beispielen deutlich, das innerhalb der Religionskunde besteht. Während die Bereitschaft der Studierenden, neue Wege in der Religionskundendidaktik zu gehen, sichtbar geworden ist, so fehlt es an vielen Stellen an Antworten auf die Frage, wie das konkret

für den Unterricht umgesetzt werden kann und welche Kompetenzziele mit welchen Strategien verbunden werden können.⁴⁰

Insgesamt lässt sich resümieren, dass die Studierenden froh waren, im Rahmen des Projektkurses Gelegenheit zu haben, ihre Bedenken gegenüber dem religionskundlichen Fachbereich zu äußern und besser zu verstehen. Sie haben ihre Vorstellungen dessen erweitert, was *learning-about-Religion* umfassen kann und welche Perspektiven auf Religion(en) den individuellen Wissens- und Kompetenzerwerb unterstützen, aber auch als Grundlage für die Gestaltung von LER-Unterricht dienen können. Sie äußern nicht nur bisweilen Überforderung, sondern betonen in ihren Arbeitsjournalen immer wieder, inwieweit sie der Kurs ermutigt hat, sich überhaupt mit religiösen Phänomenen – auch über das im Studium Notwendige hinaus – intensiv auseinanderzusetzen sowie spannende Alltagsbezüge herzustellen und gesellschaftliche Debatten einschließlich religionskritischer Positionen einzubeziehen.

Literatur

- Alberts, Wanda (2023): »Religionskunde«, in: Wanda Alberts/Horst Junginger/Katharina Neef/Christina Wöstemeyer (Hg.), Handbuch Religionskunde in Deutschland, Berlin: De Gruyter, S. 3–20. <https://doi.org/10.1515/9783110694536-001>
- Alberts, Wanda/Junginger, Horst/Neef, Katharina/Wöstemeyer, Christina (Hg.) (2023): Handbuch Religionskunde in Deutschland, Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110694536>
- Ammerman, Nancy Tatom (2021): Studying Lived Religion. Contexts and Practices, New York: New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479804283.001.0001>

40 Vielversprechende Vorschläge finden sich in der Zeitschrift für Religionskunde (ZfRK) sowie in dem Portal Werte und Normen der Universität Hannover. Hier ist es an den Dozierenden, Studierende und Lehrkräfte auf neue geeignete Materialien hinzuweisen, da aktuell genutzte Schulbücher oft unzureichend sind.

- Becker, Julia (2023): Das Weltreligionenparadigma im Werte und Normen Unterricht. Eine kritische Analyse ausgewählter Schulbücher, Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität.
- Boos-Nünning, Ursula (1972): Dimensionen der Religiosität. Zur Operationalisierung und Messung religiöser Einstellungen, München: Kaiser.
- Chernivsky, Marina/Friedrich, Christiane/Scheuring, Jana (2014): Praxiswelten. Zwischenräume der Veränderung. Neue Wege zur Kompetenzerweiterung, Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (Hg.), Frankfurt a. M., S. 110–120.
- Darm, Ricarda (2020): »Das Weltreligionenparadigma. Zentrale Probleme des Konstrukts für den inklusiven Werte- und Normen-Unterricht«, in: Schule inklusiv 8, S. 41–44.
- Diekmann, Andreas (2002): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- El-Menouar, Yasemin/Müke, Marcel/Tranow, Ulf/Schnabel, Annette (2023): Religionsmonitor 2023. Zusammenleben in religiöser Vielfalt, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Frank, Katharina (2016): »Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde«, in: Zeitschrift für Religionskunde 3, S. 19–33. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2016.029>
- Glock, Charles Y. (1969): »Über die Dimensionen der Religiosität«, in: Joachim Matthes (Hg.), Einführung in die Religionssoziologie II: Kirche und Gesellschaft, Reinbek: Rowohlt, S. 150–168.
- Hafner, Johann/Völkening, Helga/Becci, Irene (2018): Glaube in Potsdam. Religiöse, spirituelle und weltanschauliche Gemeinschaften. Beschreibungen und Analysen, Baden-Baden: Ergon.
- Henecka, Hans Peter (1994): Grundkurs Soziologie, Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14854-8>
- Hero, Markus/Krech, Volkhard (2011): »Die Pluralisierung des religiösen Feldes in Deutschland. Empirische Befunde und systematische Überlegungen«, in: Gert Pickel/Kornelia Sammet/Irene Becci (Hg.), Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–41.

- Hutter, Manfred (2016): Die Weltreligionen, München: C. H. Beck.
- Hewson, Peter/Hewson, Mariana (1992): »The Status of Students Conceptions«, in: Reinders Duit/Fred Goldberg/Hans Niedderer (Hg.), Research in Physics Learning. Theoretical Issues and Empirical Studies, Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, S. 59–73.
- Jensen, Tim/Reeh, Niels/Horstmann, Mette/Bulian, Giovanni/Lapis, Giovanni (2018): Leitfaden zu religionsbezogenen Vorurteilen und Stereotypen, https://soraps.unive.it/files/2019/06/SORAPS_4_word-template_deliverables_finale-%C3%9Cberarbeitung_GERMAN-VE RSION_IO1_13-06-2019_finale-Version.pdf
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): »Das Modell der didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung«, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft 3, S. 3–18.
- Klug, Petra (2023): Anti-atheist Nation. Religion and Secularism in the United States, London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003307594>
- Krech, Volkhard (2021): Die Evolution der Religion. Ein Soziologischer Grundriss, Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457856>
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Luckmann, Thomas (1991): Die unsichtbare Religion, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayring, Philip/Fenzl, Thomas (2022): »Qualitative Inhaltsanalyse«, in: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- Merkel, Linda (2024): »Problemorientierung« – Ein leitendes Unterrichtsprinzip (auch) für das interdisziplinäre Schulfach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde?, in: Anne Burkard/Laura Martena (Hg.), Denken ohne fachliches Geländer. Ethik-Unterricht zwischen

- den Disziplinen. Ethik und Bildung, Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler, S.137-157. https://doi.org/10.1007/978-3-662-68347-7_8
- MBJS – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2015): Lebensgestaltung-Ethik Religionskunde. Jahrgangsstufe 5–10 (Rahmenlehrplan Teil C).
- Möller, Kornelia (2007): »Genetisches Lernen und Conceptual Change«, in: Joachim Kahlert et al. (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 258–266.
- Müller, Olaf/Pickel, Gert/Pollack, Detlef (2013): »Religiös-konfessionelle Kultur und individuelle Religiosität. Ein Vergleich zwischen West- und Ostdeutschland«, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 65, S. 123–148. <https://doi.org/10.1007/s11577-013-0221-x>
- Müller, Olaf/Pollack, Detlef (2013): Religionsmonitor. Verstehen, was verbindet. Religiosität in Deutschland, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Pettigrew, Thomas F./Tropp, Linda R. (2006): »A Meta-Analytical Test of Intergroup Contact Theory«, in: Journal of Personality and Social Psychology 90, S. 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pollack, Detlef/Rosta, Gergely (2015): Religion in der Moderne. Ein internationaler Vergleich, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Posner, George J./Strike, Kenneth A./Hewson, Peter W./Gertzog, William A. (1982): »Accommodation of a Scientific Conception Toward a Theory of Conceptual Change«, in: Science Education 66 (2), S. 211–227. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>
- Religionswissenschaftliches Seminar der Universität Zürich (2023): Fachwissenschaftliche Module. <https://www.religionswissenschaft.uzh.ch/de/studium/lehrdiplome/rke/mod.html>
- Reuter, Astrid (2023): »Brandenburg«, in: Wanda Alberts/Horst Junginger/Katharina Neef/Christina Wöstemeyer (Hg.): Religionskunde in Deutschland, Berlin: De Gruyter, S. 183–203. <https://doi.org/10.1515/9783110694536-012>
- Salheiser, Axel (2022): »Natürliche Daten. Dokumente«, in: Nina Bauer/Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialfor-

- schung, Wiesbaden: Springer VS, S. 1507–1522. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_104
- Schellenberg, Urs/Saia, Laura (2019): »Prototypische und essentialisierte Darstellung von Religionen bei Jugendlichen. Eine explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion«, in: Zeitschrift für Religionskunde 7, S. 18–31. <https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2019.067>
- Schwarzer-Petruck, Myriam (2014): Emotionen und pädagogische Professionalität: Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04620-0>
- Stolz, Jörg/Könemann, Judith/Schneuwly Purdie, Mallory/Englberger, Thomas/Krüggeler, Michael (2014): Religion und Spiritualität in der Ich-Gesellschaft. Vier Gestalten des (Un-)Glaubens, Zürich: Theologischer Verlag.
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden, Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/43/0034W>
- Universität Potsdam (2013): Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelor- und Masterstudium im Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Auszug aus den Amtlichen Bekanntmachungen Nr. 9 vom 26.06.2013, S. 511–528.
- Vilsmaier, Ulli (2021): »Transdisziplinarität«, in: Thorsten Philipp/Tobias Schmohl (Hg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik, Bielefeld: transcript, S. 333–345. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-031>
- Vorpahl, Jenny/Merkel, Linda (2024): »Oh Gott, können wir nicht etwas anderes thematisieren?« Religions- und unterrichtsbezogene Vorstellungen von Studierenden als Anknüpfungspunkte für die Lehre im Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-63007>
- Vosniadou, Stella/Brewer, William F. (1992): »Mental Models of the Earth: A Study of Conceptual Change in Childhood«, in: Cognitive Psychology 24 (4), S. 535–585. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018-W](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W)

- Wöstemeyer, Christina (2023): »Systematischer Überblick: Religions- und ethikbezogener Unterricht in Deutschland«, in: Wanda Alberts/Horst Junginger/Katharina Neef/Christina Wöstemeyer (Hg.), Handbuch Religionskunde in Deutschland, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 21–60. <https://doi.org/10.1515/9783110694536-002>
- Wohlrab-Sahr, Monika/Karstein, Uta/Schmidt-Lux, Thomas (2009): Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt: Campus.

Über die Autor:innen

Sophie Faulstich (M.A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Facheinheit Religionswissenschaft an der Universität Bayreuth und promoviert zu Alltagsvorstellungen von Jugendlichen über Religion. Sie ist Projektmitarbeiterin im von der Robert-Bosch-Stiftung geförderten Projekt »Religion Literacy – Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten konstruktivistischen Religionsdidaktik« (2021–2024).

Franziska Früh (Dr. rer. nat.) arbeitet als Studienrätin am Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasium in Mönchengladbach. Von 2014–2017 war sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Team der Geographiedidaktik der Ruhr-Universität Bochum und schrieb ihre Dissertation zu dem Thema »Schülervorstellungen zu Entwicklungsländern – Ein Fenster zur Kognition in der Humangeographie«. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schülervorstellungen, Conceptual Change und Exkursionsdidaktik. Sie arbeitet an Schulbüchern und der Erstellung von weiterem Unterrichtsmaterial in Fachzeitschriften mit.

Andreas Klee (Prof. Dr.) ist Politikwissenschaftler und Universitätsprofessor an der Universität Bremen. Er ist Direktor des Zentrums für Arbeit und Politik an der Universität Bremen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Demokratiebildung, politische Bildungs- und Partizipationsforschung sowie die bremische Landespolitik. 2008 promovierte er mit der Arbeit »Entzauberung des Politischen Urteils« im Rahmen des Promo-

tionsprogramms Didaktische Rekonstruktion (ProDid) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Christian Mathis (Prof. Dr.) ist Professor für Didaktik der Geschichte und Leiter der Forschungsgruppe Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Forschungs- und Entwicklungsprojekte beschäftigen sich mit Schüler:innenvorstellungen, epistemischen Überzeugungen und dem historischen und politischen Lehren und Lernen auf allen Stufen.

Linda Merkel (Prof. Dr.) ist Juniorprofessorin für die Didaktik des Fachs Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) am Institut für LER der Universität Potsdam. Zu ihren gegenwärtigen Forschungsschwerpunkten zählen die Konzeption interdisziplinärer Ethik-Fächer, der Einsatz narrativer Texte für die philosophische Bildung und die Förderung emotionaler Kompetenzen. Vor ihrer Tätigkeit als Juniorprofessorin war sie Lehrerin für die Fächer Ethik, Philosophie und Englisch in Berlin.

Stefan Schröder (Dr. phil.) ist Akademischer Rat der Facheinheit Religionswissenschaft an der Universität Bayreuth und forscht zu religionsbezogener Bildung an Schulen und religionskundlicher Didaktik. Er leitet das von der Robert-Bosch-Stiftung geförderte Projekt »Religion Literacy – Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten konstruktivistischen Religionsdidaktik« (2021–2024).

Christian M. Thurn (Dr. sc. ETH) ist Oberassistent in der Lehr- und Lernforschung an der ETH Zürich. Er studierte Psychologie in Konstanz und Padua. In seiner Doktorarbeit untersuchte er das Zusammenspiel von Vorwissen, Lerngelegenheiten und Intelligenz beim Physiklernen. Seine Forschung zielt darauf ab, die mentalen Prozesse des Konzeptlernens besser zu verstehen. Dazu verwendet er eine Vielzahl von Methoden, darunter Interventionsstudien, Konzepttests, Reaktionszeit-Experimente und Conceptmapping, um die Komplexität des Lernprozesses abzudecken.

Jenny Vorpahl (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde der Universität Potsdam. Die Religionswissenschaftlerin hat in ihrer Dissertation eine Toposanalyse von Trauansprachen zur Verhältnisbestimmung standesamtlicher und kirchlicher Trauungen vorgelegt. Neben der Erforschung von Säkularisierung und Säkularität liegen ihre Arbeitsschwerpunkte in den Bereichen Ritualdynamik, Komparatistik sowie Religionskundedidaktik.

