

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 essenzenialisierende 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).

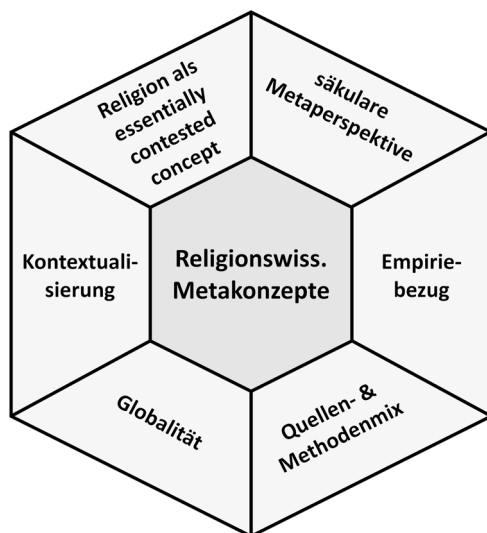
Ziel des Modells ist es, geeignete Lehrmethoden zu entwickeln, die Schüler:innen beim Erlernen fachwissenschaftlicher Perspektiven unterstützen und dabei ihr Vorwissen zum jeweiligen Lerngegenstand einbeziehen. Hintergrund dieser doppelten Ableitung des Unterrichts aus Fach- und Schüler:innenperspektive 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 Geschichtsdidaktiker:innen van Drie/van Boxtel (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 Religionskundedidaktiker 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.

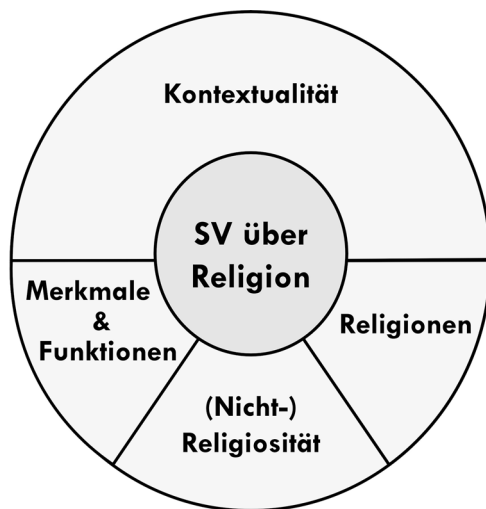
Als vorläufiges Ergebnis der Rekonstruktion konnten zunächst drei thematische Bereiche von Schüler:innenvorstellungen über Religion identifiziert werden, anhand derer die Befragten Religion konzeptionalisierten:

- »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. Bochsinger 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. Bochsinger 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 Metakonzept »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 kognitions-wissenschaftliche 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.

