



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Schellenberg, U. & Saia, L. (2019). Prototypische und essentialisierte Darstellung von Religionen bei Jugendlichen – eine explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 7, 18-31.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2019.067>

Dieser Artikel ist unter einer *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY-SA): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Urs Schellenberg, Laura Saia, 2019

Prototypische und essentialisierte Darstellungen von Religionen bei Jugendlichen – eine explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion

Urs Schellenberg & Laura Saia

Im Rahmen einer explorativen Vorstudie wurden an zwei Sekundarklassen der 8. Jahrgangsstufe Präkonzepte zum Thema Judentum erhoben. Die Schüler_innen verfügten über ein breites deklaratives Wissen, stellten das Judentum jedoch als in sich homogen und entlang eines stereotypen Bildes des Judentums dar. Nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion wurde dann Unterricht gestaltet, um diese Konzepte durch solche der Pluralität und inneren Vielfalt zu erweitern. Die Resultate zeigen zum einen, wie schwer sich essentialisierte und prototypische Vorstellungen von Religion verändern lassen, zum anderen aber auch wesentliche Ansätze, wie dies angestrebt und erreicht werden kann.

In an exploratory study, the preconceptions of two Year 8 secondary classes relating to Judaism were collected. The students showed extensive declarative knowledge but presented a homogeneous, stereotyped image of Judaism. Using the model of didactic reconstruction, the teaching was shaped so as to expand this conception through those of plurality and internal diversity. The results show on the one hand how difficult it is to change essentialist and prototypical conceptions of religion and on the other some important approaches to achieve this aim.

Dans le cadre d'une étude exploratoire, les préconceptions liées au thème du judaïsme ont été collectées dans deux classes secondaires de 8e année. Les élèves ont fait état d'un large savoir déclaratif, mais présentaient le judaïsme selon une image homogène et stéréotypée. En suivant le modèle de la reconstruction didactique, l'enseignement a été façonné de manière à élargir cette conception en y intégrant les concepts de pluralité et de diversité interne. Les résultats montrent d'une part la difficulté de modifier des conceptions essentialistes et prototypiques de la religion, et, d'autre part, des approches importantes permettant d'atteindre ce but.

1 Einleitung

Das Bild von Religion und Religionen ist durch unterschiedliche Einflüsse geprägt: Nachrichten, Politik, Popkultur wie Filme, Serien, Musik etc., Bekannte, Familien, Personen aus den religiösen Gemeinschaften, persönliche Begegnungen und Erfahrungen. All diese Eindrücke sind partiell und in der Regel durch spezifische Interessen der Akteure und unterschiedliche Framings (vgl. Dahinden, 2006) geleitet. In gleicher Weise sind die Vorstellungen und Konzepte von Schüler_innen geprägt. Ein Ziel von religionskundlichem Unterricht sollte sein, Wissen über Religion, Vorstellungen von Religionen und den Umgang mit diesem Phänomen näher an die Empirie zu bringen, wie dies auch wissenschaftliche Darstellungsformen anstreben. Während Religiosität oder die Ausrichtung an einem religiösen Weltbild weitgehend zur Privatsphäre gehört und damit in den Handlungsbereich von Eltern und Religionsgemeinschaften, ist es Aufgabe der Schule, Religion als Teilbereich der Gesellschaft zu thematisieren (vgl. bspw. Bleisch, 2017; Frank, 2016; Frank & Bleisch, 2015; Helbling, 2015; Kilchsperger, 2015).

Koch, Tillessen und Wilkens (2013) bestimmen in ihrem praxisorientierten Buch «Religionskompetenzen» als wesentliche Kompetenz die Fähigkeit im Umgang mit Religion, diese kulturwissenschaftlich zu betrachten und darzustellen. Katharina Frank beschreibt Ähnliches in ihrer Darstellung eines Kompetenzmodelles für die Religionskunde (Frank, 2016). In diesem sind kultur- und religionswissenschaftliche Zugangsweisen auf die Ebene der Schüler_innen adaptiert und zeigen sich zum Beispiel darin, dass diese die Fähigkeit aufbauen sollen, religionsbezogene Gegenstände empirisch zu kontextualisieren, sprich Autor_innen und und Akteur_innen zu eruieren, Selbst- von Fremddarstellungen zu unterscheiden und die Kontexte, in denen die behandelten Gegenstände eine Relevanz haben, zu erschliessen (ebd., S. 27–28).

Diane Moore (2006, 2014) fokussiert sich weniger auf die wissenschaftlichen Methoden, beschreibt hingegen zentrale Konzepte aus der Religionswissenschaft bzw. den Kulturwissenschaften, die sie als Axiome schulischer und allgemeiner Bildung für zentral erklärt. Sie hebt hier insbesondere drei Elemente hervor, die sich aus der empirischen Betrachtung von Religionen ergeben: 1) Religionen sind in sich heterogen und vielfältig; 2) Religionen verändern sich über Zeit und Ort und 3) Religionen sind nicht unabhängig von anderen gesellschaftlichen Teilbereichen.

Im hier dargestellten Projekt lag der Fokus auf dem ersten von Moores Punkten: die innere Heterogenität von religiösen Gemeinschaften. Religion und Religionen werden in vielen Bereichen essentialisiert und prototypisch¹ dargestellt. Vom Kinderbuch über die Bildsprache in Zeitungen bis hin zu Schulbüchern begegnen den Leser_innen meist Prototypen aus den Weltreligionen. Diese sind tendenziell durch ihr Aussehen klar zuordenbar, die Menschen werden als religiös dargestellt, innerhalb ihrer Religionsgemeinschaft orthodox, also einem dominanten Credo folgend sowie orthopraktisch, also die Rituale und Vorschriften entsprechen einer verbreiteten Lehrmeinung ausführend, beschrieben. Diese idealtypischen Darstellungen repräsentieren aber nicht die empirische Realität und diese Prototypen entsprechen innerhalb der Religionsgemeinschaften meist nur einer kleinen Minderheit (zur prototypischen Darstellung des Judentums in Schulbüchern vgl. Hirsch & Mc Andrew, 2014). Es ist anzunehmen, dass solche essentialisierte und prototypische Darstellungen ganz allgemein Konzepte von Religion und Religionen als etwas Homogenem, Unveränderbarem und objektiv Bestimmbarem stärken und zur Vorstellung führen, es gäbe eine allgemeine Massgabe, aufgrund derer entschieden werden kann, was jüdisch ist und was nicht, bzw. darüber, was als Religion gilt und was nicht.

Religions- und kulturwissenschaftlichen Ansätzen stehen solche Darstellungsformen diametral entgegen. Koch et al. (2013, xiv) betonen, dass ein «religions- und kulturwissenschaftliches Verständnis von Religion [...] sich von einem alltäglichen Religionsverständnis unterscheidet» da letzteres «in Deutschland sehr stark vom christlichen Glauben geprägt» ist. Sie verweisen dabei auf die Problematik, dass Religionen oft entlang zentraler christlicher Konzepte beschrieben werden, die in den betrachteten Religionen aber nicht zwingend von vergleichbarer Bedeutung sein müssen (zum Beispiel Konzepte wie Heilige Schriften, Gottesbilder o. ä.). Bei Frank (2016) wird die Problematik der Essentialisierung insbesondere unter dem Aspekt der Kontextualisierung diskutiert. Sie fordert, dass im schulischen Unterricht mehr induktiv vorgegangen wird und dass die Kompetenz gefördert wird, konkrete Gegenstände in ihrem je spezifischen Kontext zu erschliessen. Dabei geht es ihr gerade nicht darum, sich nur verallgemeinertes religiöses Wissen anzueignen, vielmehr sich am empirisch Vorfindlichen zu orientieren, das sich von einer offiziellen Lehrmeinung oft unterscheidet. Dies entspricht dem, was Moore beschreibt, wenn sie sich für einen wissenschaftlichen Zugang zu Religion stark macht:

The other main source of information about religion is the media whose coverage about religion is notoriously inconsistent at best and not a reliable source for representing the complexity of religious traditions and their diverse manifestations and influences. None of these sources expose individuals to a comprehensive study of religion whereby (1) the diversity within a given tradition is knowledgeably and sympathetically represented and (2) religion as a social/cultural phenomenon is explored and analyzed; such an understanding requires an academic approach to the study of religion [...]. (Moore, 2014, S. 114)

Alle erwähnten Autorinnen sind der Überzeugung, dass es für das Zusammenleben in einer multireligiösen Gesellschaft und für ein verantwortungsvolles soziales und politisches Handeln empirisch begründete Konzepte von Religion braucht und dass essentialisierte Vorstellungen von Religion zu Stereotypen und Vorurteilen führen. Hierzu Moore:

One well-studied example of the negative consequences of religious illiteracy is Christian forms of anti-Semitism that have been promoted wittingly and unwittingly and which have fueled countless atrocities against the Jewish people for centuries, including (but sadly not restricted to) the Holocaust. (Moore, 2014, S. 115)

In unserer explorativen Vorstudie ging es darum, an zwei Schulklassen der 8. Jahrgangsstufe (Sek I A) exemplarisch zu untersuchen, von welcher Art ihre Darstellung einer Religionsgemeinschaft ist. Am Beispiel des Judentums gingen wir der Frage nach, ob die Schüler_innen eine Religion in konkreten Kontexten, bezogen auf empirische Daten und in sich vielfältig darstellen, oder ob sie stärker über Konzepte prototypischer Art verfügen und Religion eher als homogene Grösse wahrnehmen. In einem zweiten Schritt haben wir im Sinne der Didaktischen Rekonst-

¹ In den später besprochenen Aussagen der Schüler_innen sind unterschiedliche Formen von Kategorisierungen zu finden. Diese lassen sich nicht immer genau trennen. Deshalb verwenden wir in diesem Artikel die Begriffe «essentialisiert», «prototypisch» und «stereotyp» ergänzend. Sie alle verweisen auf zu problematisierende Formen der Verallgemeinerung, legen ihren jeweiligen Schwerpunkt aber auf unterschiedliche Aspekte (vgl. bspw. Gelman, 2003; Hylén, 2014; McCutcheon, 1997; Rosch & Lloyd, 1978; Saler, 1993; Schäfer & Six, 1978; Six, 2017)

ruktion (Kattmann, Duit, Gropengiesser & Komorek, 1997) Unterricht gestaltet und am Ende der Unterrichtsreihe erhoben, ob sich die beobachteten Konzepte wesentlich verändert haben und nun näher an den erwünschten wissenschaftlich begründeten Konzepten liegen.

2 Didaktische Rekonstruktion

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion von Kattmann, Duit et al. (1997) hat sich in den letzten Jahren etabliert und zu verschiedenen Forschungsarbeiten angeregt. In Grundzügen werden in diesem Modell die Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften auf den Horizont der Lernenden bezogen, um daraus den Unterrichtsgegenstand und die Unterrichtsziele zu entwickeln. Dies führt letztlich zur didaktischen Strukturierung, um den gewählten Gegenstand didaktisch sinnvoll einzuführen und die Unterrichtsziele möglichst gut zu erreichen. Eine grosse Stärke dieses Modells für die Unterrichtsplanung ist der Einbezug der Konzepte von Schüler_innen bzgl. eines Themenfeldes. Dies hilft bei der Klärung und Setzung des Unterrichtsgegenstandes und beim Entscheid für eine möglichst angemessene didaktische Strukturierung. Für das Vorgehen innerhalb unseres Projektes hiess das, dass wir lose einen thematischen Gegenstand auswählten, die diesbezüglichen Konzepte der Schüler_innen erhoben und daraus den konkreten Unterrichtsgegenstand entwickelten.

Entsprechend der eingangs skizzierten Problematik stand im Fokus, ob Schüler_innen das Judentum eher essentialisiert und prototypisch beschreiben oder ob sie konkrete Kontexte erwähnen und die exemplarische Religion (Judentum) als in sich vielfältig beschreiben.

3 Methodische Überlegungen und Sample

Die Präkonzepte zum Judentum wurden bei 35 Schüler_innen von zwei Sekundarschulklassen der 8. Jahrgangsstufe mit Niveau A in der Stadt Zürich erhoben. Die Vorstellungen vom Judentum basieren auf ausserschulischen Erfahrungen und auf vorgängigem Unterricht.

3.1 Voraussetzungen der Schüler_innen

Das kognitive Niveau der Klassen beschreibt die Klassenlehrperson als durchschnittlich. Die meisten Schüler_innen haben einen Migrationshintergrund und sind muslimisch, christlich oder konfessionsfrei. In den Klassen gibt es keine jüdischen Jugendlichen. Laut Aussagen der Klassenlehrperson haben aber einige Jugendliche gelegentlichen Kontakt zu jüdischen Jugendlichen der Stadt Zürich, so zum Beispiel in Fussballvereinen.

Die Lehrperson beider Klassen studierte zwischen 2008 und 2013 an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Fachausbildung in Religion und Kultur absolvierte sie während dieser Zeit. Die Lehrperson setzt sich - wie sie selber sagt - in hohem Mass für guten Unterricht ein und interessiert sich auch neben ihrer beruflichen Tätigkeit für das, was Menschen in religiöser, kultureller und weltanschaulicher Sicht miteinander verbindet und voneinander trennt. Darüber hinaus informiert sie sich über aktuelle Entwicklungen im Bereich Religion, Kultur und Gesellschaft.

Während des ersten Schuljahres der beiden Sekundarschulklassen wurden insbesondere Aspekte aus dem Judentum, dem Christentum und dem Islam behandelt. Im darauffolgenden Schuljahr hatte sich die Lehrperson thematisch auf den Hinduismus und den Buddhismus konzentriert, d.h. die Behandlung des Judentums lag zum Zeitpunkt der Präkonzepterhebung für beide Klassen etwa ein Jahr zurück.

Nach eigenen Aussagen setzt sich die Lehrperson für einen kognitiv anspruchsvollen Unterricht ein, in dem die Schüler_innen sowohl Fachwissen erwerben, als auch kontextuelle Bezüge zum Thema schaffen können. Der Unterricht basiert zu einem grossen Teil auf dem Lehrmittel Blickpunkt 3 (Zangger et al., 2013a), dem für Religion und Kultur obligatorischen Lehrmittel des Kantons Zürich. Die Lehrperson pflegt einen stark strukturierten, stets ans Plenum gerichteten Unterricht. Statt beispielsweise projektartig oder mit offenen Aufgaben zu arbeiten, bietet sie einen lehrpersonenzentrierten Unterricht an, in dem sie besonderen Wert darauflegt, die Schüler_innen darin zu schulen, eigenständige Fragen zu entwickeln und immer wieder kontextuelle Bezüge zu schaffen. Eigenständiges Denken und Urteilen und das Herstellen von Bezügen zu anderen Unterrichtsfächern, wie zum Beispiel Geschichte und Deutsch, sind Komponenten ihres Unterrichts.

Bei der Bearbeitung des Judentums im vorigen Jahr wurden zwei jüdische Jugendliche des Projekts Likrat² eingeladen. Die Schüler_innen hatten so die Möglichkeit, sich mit diesen über deren Religion und Kultur auszutauschen. Die Schüler_innen fanden diese Begegnung nach eigenen Aussagen äusserst interessant, auch deshalb, weil eine Besuchende sich als liberal bzw. säkular und die andere als orthodox verstand.

3.2 Erhebung

Die Schüler_innen befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung der Präkonzepte am Ende der 2. Sekundarschulklasse. Die Erhebung wurde für die Jugendlichen nicht angekündigt und sie hatten hierzu keinerlei Art von Vorbereitung.

Die Erhebung wurde schriftlich und in Einzelarbeit durchgeführt. Jeder Schüler und jede Schülerin hatte zwei Aufgaben vor sich. Die erste Aufgabe bestand darin, in Form eines Aufsatzes assoziatives Wissen und Gedanken zum Judentum niederzuschreiben. Im Spezifischen lautete die Aufgabenstellung: «Das Judentum - schreibe alles auf, was dir zum Judentum in den Sinn kommt». Darauf folgten leere Zeilen. Die zweite Aufgabe, auf der Rückseite desselben Blattes, legte den Schwerpunkt auf einen persönlicheren Zugang. Hier lautete die Aufgabenstellung: «Ronen ist 18 Jahre alt. Er lebt in Zürich und ist jüdisch. Stell dir vor, Ronen würde unsere Klasse besuchen. Welche Fragen würdest Du ihm stellen? Schreibe mindestens fünf Fragen auf.». Neben dieser Aufgabenstellung war ein ca. 18-jähriger Junge ohne religiös konnotierte Kleidung oder spezifische Symbole abgebildet. Die Schüler_innen hatten eine ganze Lektion Zeit für die beiden Aufgaben.

3.3 Auswertung

Als Ergebnis dieser Erhebung liegen 35 etwa einseitige Aufsätze und ebensoviele Sammlungen von drei bis maximal fünf Fragestellungen der Jugendlichen vor. Die Auswertung erfolgte zunächst durch ein offenes Kodieren (bspw. Flick, 2017; Knoblauch, 2003; Strauss & Corbin, 1990) der Aufsätze und die Bildung von Kategorien. Dieser Schritt wurde zunächst von den Autor_innen dieses Artikels getrennt durchgeführt und anschliessend in mehreren Datensitzungen verglichen und zusammengeführt. Da das Material eine auffallende Homogenität aufweist, konnten Kategorien gebildet werden, die sich in den meisten Aufsätzen wiederfinden. Daneben fallen nur wenige individuelle Einzelaussagen auf. In der axialen Kodierung wurde versucht, den Kontext, die Fragestellung und die Voraussetzungen der Schüler_innen kritisch miteinzubeziehen. So wurde berücksichtigt, dass der Kontext Schule zum Teil spezifisches Wissen und Konzepte abrufen und insbesondere die erste Fragestellung zu prototypischen Darstellungen anregen kann.

4 Präkonzept der Schüler_innen

Dass die Texte im Vergleich untereinander sehr homogen waren, ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die meisten Schüler_innen aus demselben Stadtteil von Zürich und aus relativ ähnlichen Milieus stammen und zum anderen, dass fast alle denselben Unterricht auf der Sekundarstufe (7. und 8. Jahrgangsstufe) besucht haben. Vier wesentliche Kategorien bestimmten die meisten Aufsätze: Jüdinnen und Juden werden 1) als Verfolgte, 2) prototypisch, d.h. orthodox, 3) in sich homogen und 4) eine Parallelgesellschaft bildend dargestellt.

1. Jüdinnen und Juden als Verfolgte: In ganz unterschiedlicher Weise wird in den Aufsätzen auf „die Juden“ als an Leib und Leben Verfolgte verwiesen. Sehr zentral wird dabei der Zweite Weltkrieg und der Holocaust erwähnt. Es werden Personen wie Anne Frank oder Adolf Hitler genannt, über die Vernichtung geschrieben, von Konzentrationslagern, dem Judenstern oder der Flucht nach Israel und allgemein über Antisemitismus gesprochen. Neben dem Holocaust schreiben einzelne Schüler_innen über Diskriminierungen und Vertreibungen im Mittelalter. An der Vielfalt der von den Schüler_innen genannten Aspekte wird deutlich, was sie alles im Unterricht verschiedener Fächer erfahren haben. Dass diese Themen meist im ersten Viertel der Texte auftaucht, verweist unseres Erachtens auf die hohe Relevanz, welche die Jugendlichen Bedrohung und Verfolgung zuschreiben, wenn es um die Umschreibung des Judentums geht.
2. Prototypisch orthodox: In dieser Kategorie ist zunächst auffallend, dass die Schüler_innen über einen sehr grossen Wissensbestand verfügen. Sie nennen eine Vielzahl von Gegenständen aus dem religiösen Symbolbestand (vgl. Bochinger & Frank, 2015) allerdings fast ausschliesslich aus dem Symbolbestand des orthodoxen Judentums, wie religiös begründete Erscheinungsformen und rituelle Kleidung (zum Beispiel

² Likrat ist ein Dialogprogramm des Schweizerischen Israelischen Gemeindebundes (SIG). Jüdische Jugendliche werden ausgebildet, um u.a. mit Schüler_innen ins Gespräch zu kommen, mit dem Ziel Vorurteile und Stereotypen abzubauen (<https://www.likrat.ch/de/>).

Kippa, Talit, Schläfenlocken, Perücke, Rock), Rituale und Feste (zum Beispiel Beschneidung, Bar Mizwa, Chanukka, Gebet) religiöse Gesetze (z.T. sehr detailliert: Speisegesetze, Kleiderregeln, Bilderverbot, Verbot den Namen Gottes auszusprechen) und weitere religiöse Gegenstände und theologische Inhalte (Tora, Synagoge, Eingottglaube, Sechstageswerk). Bis auf sehr wenige Ausnahmen werden keine konkreten Kontexte oder spezifische jüdische Gemeinschaften genannt. Die Aufzählung der Symbolgegenstände entspricht daher einer prototypischen Darstellung des Judentums. Dies wird als ein singuläres Phänomen dargestellt, das dem gängigen Bild aus der Orthodoxie bzw. dem charedischen Judentum entspricht, wie es in Zürich im Stadtkreis Aussersihl anzutreffen ist (vgl. bspw. Piatti & Weingarten, 2001).

3. In sich homogenes Judentum: Die Symbolbestände werden nur sehr selten auf konkrete Kontexte bezogen und somit entsteht ein kaum differenziertes Bild des Judentums. Es fallen meist allgemeine Aussagen wie: «Die Juden haben auf dem Kopf sozusagen einen Hut, eine Kippa.»³, «Juden essen nur koscheres Fleisch. Juden essen kein Schweinefleisch». Dadurch wird ein orthodoxes und orthopraktisches Bild des Judentums gezeichnet, das dem Idealtypus einer spezifischen Lehrmeinung entspricht. Es wird nicht zwischen Lehre und Alltagspraxis differenziert. Es werden auch keine unterschiedlichen Strömungen des Judentums genannt. Jüdinnen und Juden werden allgemein als religiös praktizierend beschrieben. Das Judentum erscheint somit als eine einheitliche, homogene Grösse, ohne dass nennenswerte Unterschiede innerhalb der jüdischen Gemeinschaft bzw. der jüdischen Bevölkerung auszumachen wären.
4. Die Jüdinnen und Juden in einer Parallelgesellschaft: Bei den meisten befragten Jugendlichen zeigt sich die Vorstellung, dass Jüdinnen und Juden in einer eigenen, in sich abgeschlossenen Gesellschaft leben. Nach der Meinung der Schüler_innen leben sie vor allem in einem bestimmten Stadtteil von Zürich (Wiedikon), besuchen eine Privatschule, verkehren mehrheitlich unter sich und schliessen entsprechen die Ehen nur innerjüdisch. Dies alles wird meist nicht bewertet. Wenn doch, wird es als Versagen der Mehrheitsgesellschaft dargestellt, die Jüdinnen und Juden zu integrieren: «Ich finde man sollte Juden mehr in den Alltag von denen, die nicht jüdisch sind, integrieren». Insbesondere in den formulierten Fragen kommt die Haltung zum Ausdruck, dass Jüdinnen und Juden des Mitleids bedürfen und wahrscheinlich von Gewalt und Verfolgung betroffen sind.

Neben diesen grossen Themen, welche sich durch die meisten Beiträge durchziehen, fallen noch kleinere Dinge auf. Bei manchen Schüler_innen wird vom Judentum ausschliesslich in der Vergangenheitsform gesprochen, als ob es sich um einen historischen Gegenstand handelte. Auffallend selten wird Israel oder der Nahostkonflikt erwähnt. Und schliesslich wird ab und zu der Vergleich zum Christentum oder dem Islam gemacht; manchmal auch nur, um das Phänomen zeitlich einzuordnen: «Judentum ist die erste Religion, die es auf der Welt gab. Das Christentum leitete sich vom Judentum ab.»

5 Fachliche Klärung: Empiriebezogene vs. essentialisierte Darstellung von Religion

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al., 1997) ist ursprünglich in den Naturwissenschaften entwickelt worden. Ein wesentlicher Schritt ist hier die fachliche Klärung des Unterrichtsgegenstandes. Gerade in kultur- und geisteswissenschaftlichen Fächern macht es Sinn, nicht nur den Unterrichtsgegenstand, sondern auch die Konzepte der Schüler_innen fachwissenschaftlich einzuordnen. So gilt es in unserem Themenfeld das jüdische Leben in der Schweiz fachwissenschaftlich adäquat darzustellen und das Konzept von innerer Heterogenität im Fachdiskurs zu verorten; ebenso gilt es aber auch, die beobachteten prototypischen Darstellungen auf wissenschaftliche Diskurse aus der Religionswissenschaft, der Psychologie und anderen Disziplinen zu beziehen. Demnach ist der Unterrichtsgegenstand zu erweitern und umfasst letztlich zwei Aspekte: 1) Heterogenität innerhalb des Judentums 2) die Tendenz, Religion essentialisiert und prototypisch darzustellen.

5.1 Essentialisierung in Religionsdefinitionen

Die Frage nach essentialisierter Darstellungen von Religion spielt in verschiedenen aktuellen Diskursen innerhalb der Religionswissenschaft eine Rolle (Beyer, 2003; McCutcheon, 1997; 2018; Owen, 2011; Smith, 1982). Hylén (2014) verortet das Problem bereits in den frühen Diskussionen um die Definition von Religion. So wird Religion in substantialistischen oder phänomenologischen Zugängen des 19. und 20. Jahrhunderts über Kernessenzen wie zum Beispiel „Das Heilige“ definiert (wie in Rudolf Ottos gleichnamigen Werk von 1917). Gemäss solchen Zugängen waren die empirisch gegebenen Formen religiöser Symbolsysteme Ausdruck einer dahinterliegenden Realität.

³ Die Zitate der Schüler_innen werden mit leichten orthographischen Korrekturen wiedergegeben.

Empirische Fragen, wie Religionen sich innerhalb unterschiedlicher historischer und soziokultureller Gegebenheiten zeigen und entwickeln, war unter einem solchen Religionsverständnis weniger interessant. Als verlässliche Quellen galten auch nicht empirischen Daten, sondern Aussagen religiöser Eliten wie Asket_innen, Mystiker_innen, Prophet_innen und ähnlichen Personen (Owen, 2011, S. 255).

5.2 Weltreligionen-Modell und Essentialisierung von Religion

Bis in die Schule weit verbreitet ist das Weltreligionen-Modell, welches innerhalb des Wissenschaftsdiskurses längst kritisch diskutiert wird (bspw. Alberts, 2017; Cotter & Robertson, 2016; Masuzawa, 2005; Owen, 2011). Im europäischen Kontext spricht man meist von den fünf Weltreligionen Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum, Islam und bezieht sich dabei auf Konstrukte, die in eurozentrischen und christlichen Vorstellungen wurzeln (vgl. bspw. Masuzawa, 2005; Owen, 2011). Die empirische Beschreibung religiöser Traditionen, Gemeinschaften und Lebensweisen steht dabei nicht an erster Stelle. Die Begriffe helfen daher kaum, das religiöse Feld in seiner Komplexität und Vielfalt zu fassen.

Suzanne Owen (2011) kritisiert das Weltreligionen-Modell aus diesem Grund ganz allgemein und verweist auf die Tendenz zur Essentialisierung und Dekontextualisierung. Mit Essentialisierung meint sie zum Beispiel den Fokus auf «heilige Schriften» und deren Deutung durch eine (meist männliche) Elite von Schriftgelehrten (vgl. hierzu auch King, 2008). Damit war implizit oder explizit die Vorstellung einer normativen Idealform der jeweiligen Religion verbunden, von denen andere Formen als Abweichungen oder gar Abarten dargestellt werden (ebd., S. 259). Hierbei ist ein Teil des Problems von essentialisierten Darstellungen die Engführung auf Selbstdarstellungen – meist auf jene von Expert_innen, die mit der nötigen Deutungsmacht ausgestattet sind (Moore 2014, S. 113).

Essentialisierung geschieht auch in den Medien. Zugunsten der Reduktion von Komplexität werden Religionen sehr allgemein und ohne Differenzierung im spezifisch lokalen oder temporalen Kontext gezeigt. Im Falle des Judentums wird eine auffallende, scheinbar eindeutige Bildsprache verwendet, indem sehr oft charedische Jüdinnen und Juden abgebildet werden (schwarze Kleidung, Hüte, Schläfenlocken, Perücken etc.), selbst wenn diese jüdische Gemeinschaft von Charedim nichts mit dem angesprochenen Kasus zu tun hat (vgl. bspw. Dahinden, 2006; Thiele, 2015). Ähnlich sieht das Resultat einer Google-Bildersuche unter dem Begriff «Juden» aus: neben Bildern des Holocaust sind fast ausschliesslich Bilder von charedischen Juden zu sehen.

5.3 Stereotypisierung

In der Entwicklungspsychologie werden Stereotype zunächst unter dem Modell der Schemata diskutiert (Woolfolk, 2014, S. 216). Als vereinfachte Schemata strukturieren Stereotype das eigene Wissen und Erfahrungen über bestimmte Gruppen. Durch die Reduktion von Komplexität ermöglichen es Stereotype, die Welt um sich rasch zu deuten und Informationen schnell zu verarbeiten (ebd.). In der Sozialpsychologie wird die Stereotypisierung eng mit Konzepten wie Diskriminierung und Vorurteile zusammengebracht (bspw. Six, 2017; Werth & Mayer, 2008). Stereotype als kognitive Repräsentationen allein gelten hier noch nicht als Vorurteile und bilden zunächst weder positive noch negative Einstellungen ab. Erst durch eine affektive Komponente, durch Überzeugungen und negative oder speziell positive Empfindungen wird daraus ein Vorurteil (Werth & Mayer, 2008, S. 380). Aus diesem wiederum kann dann eine Verhaltenskomponente resultieren – also Formen von Diskriminierung. Kurzum: Ein Stereotyp ist noch kein Vorurteil, aber es bildet dessen Basis (ebd.). Selbiges lässt sich zu den Resultaten unserer Präkonzepterhebungen sagen. Über weite Strecken handelt es sich um stereotype Bilder vom Judentum, aber nur in einzelnen Kategorien kommt eine affektive Komponente hinzu. Ein Vorurteil wäre zum Beispiel, dass Jüdinnen und Juden zu bemitleiden sind, weil sie an der vollständigen Integration gehindert werden (siehe oben).

Die Diskussion um Stereotype ist für den schulischen Kontext nicht nur als Modell interessant, sondern auch, weil die Entstehung und Veränderung von Stereotypen bereits seit den 50er Jahren diskutiert und beforscht werden (bspw. Dovidio et al., 2005; Thiele, 2015). Sehr breit untersucht sind hier antisemitische Stereotype (vgl. Thiele, 2015, S. 120–126). Diese sind aber in jedem Fall als Vorurteile (meist pejorative) zu erachten – im obigen Sinn also mehr als nur kognitive Stereotype. Aus diesem Grund stehen antisemitische Stereotype hier nicht direkt im Fokus, auch weil kognitiv stereotype Darstellungen alle den Jugendlichen bekannten Religionen betreffen, nicht nur das Judentum.

5.4 Das Konzept im Fokus

Das prototypische und homogene Bild, das von den Schüler_innen gezeichnet wurde, ist auf dem bisher dargestellten Hintergrund also keineswegs überraschend und könnte sogar eher als exemplarisch bezeichnet werden. Die Jugendlichen sind in unterschiedlichsten Medien und Diskursen von prototypischen Darstellungen umgeben. Sozial- wie kognitionspsychologisch erscheint es sinnvoll, stereotype Bilder aufzubauen, die einfach abrufbar sind. Bei diesen stereotypen Bildern handelt es sich jedoch um Zerrbilder, die es ihnen nicht ermöglichen, die tatsächliche Lebenswelt von Jüdinnen und Juden zu erkennen und zu beschreiben. Die Religionswissenschaft hat innerhalb ihres eigenen Diskurses auf die Tendenz zu prototypischen Darstellungen und Stereotypen u. a. mit kulturwissenschaftlichen Zugängen reagiert (vgl. bspw. Beiträge in Gladigow, 2005). Es steht nicht mehr der Versuch im Zentrum, einzelne Phänomene den grossen Weltreligionen zuzuordnen oder Religion an sich zu beschreiben, sondern Sachverhalte in ihrem konkreten zeitlichen und lokalen Kontext zu erschliessen. Auch daraus entstehen Modelle und Konzepte – jedoch aufgrund empirischer Daten. Das hier relevante Konzept ist die innere Heterogenität von Religionsgemeinschaften und damit ist die Kompetenz gefordert, diese differenziert darzustellen.

5.5 Innerjüdische Heterogenität

Es wurde zunächst in den Blick genommen, dass die essentialisierte, prototypische und stereotype Repräsentation von Religion(en) ihre Geschichte in den Bezugsdisziplinen selber hat, weiter, dass solche Darstellungen in unterschiedlichen Medien geläufig sind und schliesslich, dass dies in der Sozialpsychologie unter dem Begriff des Stereotypen diskutiert wird. Als konkretes wissenschaftliches Konzept kann also bereits gelten, dass Religionen als in sich heterogen, vielgestaltig und in ihren jeweiligen zeitlichen und örtlichen Kontexten beschrieben werden sollten.

Was heisst das konkret in Bezug zur inneren Heterogenität des Judentums? Schaut man allein auf die Schweiz, ist bereits auf der Ebene unterschiedlicher Strömungen eine grosse Vielfalt auszumachen: Orthodox, Charedisch, Liberal, Conservative, Jewish Renewal, Chabad Lubawitsch etc. (vgl. bspw. Picard, 2014; Gerson, 2014; Weill, 2004). Diese unterscheiden sich in ihrer Geschichte, in ihren theologischen Überzeugungen, in der Deutung und Einhaltung religiöser Gesetze, in Gottesdiensten, Festformen, im Gemeindeaufbau, in Vorstellungen von Geschlechterrollen, in ihrer Stellung innerhalb der Gesellschaft etc. Die Heterogenität geht aber noch viel weiter. So ist zum Beispiel die Israelitische Cultusgemeinde Zürich (ICZ) eine sogenannte Einheitsgemeinde und zählt mehr als 2500 Mitglieder⁴, was auf eine jüdische Gesamtbevölkerung von ca. 18'000 Personen in der Schweiz (Picard, 2014, S.11) eine beträchtliche Grösse ist. Die Gemeinde versteht sich selber als modern-orthodox (ebd.), beheimatet in ihrem Wesen als Einheitsgemeinde aber ein grosses Spektrum an Mitgliedern – von religiös praktizierend bis säkular. Ähnlich wie in der Typologie von Stolz, Könemann, Purdie, Englberger & Krüggeler (2011) zu Christ_innen und Konfessionslosen, ist wohl auch im Judentum der «Mainstream» bei den «Distanzierten» zu suchen: Menschen, die Religion und Religionsgemeinschaft nicht ablehnend gegenüberstehen, diesen aber auch nicht das grösste Gewicht in der Gestaltung des eigenen Lebens geben (vgl. ebd., S. 11). Die Charedim, die sich sehr stark an religiösen Überzeugungen ausrichten und ihre traditionelle Lebensgestaltung damit begründen, bilden hingegen eine kleine Minderheit innerhalb des jüdischen Spektrums. Mit ihrem auffälligen Erscheinungsbild werden sie in der öffentlichen Wahrnehmung zum jüdischen Prototypen.

Auch generelle Aspekte religiösen Wandels, wie sie zum Beispiel von Stolz et al. (ebd.) dokumentiert werden, treffen auf das Judentum zu: zunehmende Pluralisierung, Tendenz zur Säkularisierung oder Individualisierung (vgl. Picard, 2014; Gerson, 2014). Die Demarkationslinien verlaufen nicht einfach zwischen den Gemeinden, sondern auch zwischen den Altersgruppen, den Wohnorten, politischen Lagern, nationalen Herkunftten etc. Es lässt sich angesichts dieser Heterogenität fragen, ob es noch sinnvoll ist, überhaupt von «Judentum» zu sprechen. Immerhin scheint zum Beispiel ein_e Jugendliche_r einer liberalen jüdischen Gemeinschaft mehr Lebenswelt mit einem_r reformierten Jugendlichen zu teilen, als mit einem_r aus einer charedischen Gemeinschaft.

So umstritten das Weltreligionen-Modell in aktuellen Debatten sein mag, so herausfordernd ist es, auf diese Kategorien zu verzichten. Im Kontext schulischer Bildung scheint es wenig sinnvoll, diese Religionsbezeichnungen auszusparen. Sie sind fest in der Alltagssprache verankert und auch wenn es sich in manchem Fall um Fremdbezeichnungen handelt, so werden sie in vielen Fällen als Selbstbezeichnung verwendet. Das Problem ist nicht durch den Verzicht dieser Sammelbegriffe zu lösen. Umso mehr stellt sich die Frage, wie es zu einer differenzierteren Darstellung kommen kann, ohne jegliche Orientierung aufzugeben. Während Uehlinger, Rotach et al. an ihrer Tagung

⁴ Gemäss eigenen Angaben, bezogen am 26. Juni 2019 von <https://ic2.org/>

«Judentum und Judentümer» 2012 fragen, «Wie viel Pluralismus erträgt das Judentum?»⁵ ist hier zu fragen: Wie viel plurale Darstellung erträgt das Schulfach Religion?

Der Lehrplan 21 spricht verschiedene Auslegungen innerhalb einer Religionsgemeinschaft und die Wandelbarkeit religiöser Inhalte an, sagt aber nicht, in welchem Ausmass dies im Unterricht zum Ausdruck kommen soll (bspw. ERG.4.3 3a; ERG.4.4 3d; Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014). Das Zürcher Lehrmittel für die Sekundarstufe I (7. bis 9. Jahrgangsstufe) Blickpunkt 3 (Zangger et al, 2013a) bildet die Heterogenität im Kapitel Judentum (ebd., S.13–39) ab, indem unterschiedliche Strömungen explizit genannt (ebd., S.38–39) und Menschen unterschiedlicher religiöser Ausrichtung portraitiert und einander gegenübergestellt werden. Das Lehrmittel behandelt jedoch nicht explizit, dass das Judentum oft stereotyp dargestellt wird und in sich aber höchst heterogen ist. Die starke Fokussierung auf unterschiedliche Portraits und Reportagen zeigt aber eine Sensibilität für Individuen und ihre Kontexte.

6 Didaktische Strukturierung und Konzeptwechsel

Nach dem Modell von Kattmann et al. entsteht die Didaktische Strukturierung durch die Verknüpfung von Schüler_innenvorstellungen mit den «Ergebnissen der fachlichen Klärung» (Kattmann et al., 1997, S.12). Während die Vorstellungen der Jugendlichen die Ausgangslage darstellen, bilden die fachlich geklärten Inhalte den Zielbereich. Unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen (zum Beispiel zeitlicher und materieller Ressourcen) werden die Inhalte definiert und insbesondere die Konzepte bestimmt, die man zu erweitern sucht.

Im Modell der Didaktischen Rekonstruktion geht es ganz wesentlich um «conceptual change» (bspw. Kattmann et al., 1997; Schnotz, 2001; Vosniadou, 2013). Damit ist nicht ein Auswechseln «falscher» Konzepte durch «richtige» gemeint, vielmehr eine Veränderung, eine Erweiterung der Konzepte und der Vorstellungen (Kattmann et al., 1997, S.6). Konzepte, und damit können auch Stereotype gemeint sein, gelten als nur schwer veränderbar (Schnotz, 2001, 76). Als Alltagskonzepte haben sie sich in unterschiedlichen Situationen als tauglich erwiesen und nur weil sie fachlich inadäquat sein mögen, besteht für die Individuen noch keine Notwendigkeit, sie zu ändern. Somit ist zum Beispiel eine Veränderung allein durch schulische Instruktion selten erfolgreich (Kattmann et al., 1997, S. 6; Schnotz, 2001, S. 76). Alltagswissen und Schulwissen können weiterhin unverbunden nebeneinanderstehen und je nach Situation zur Anwendung kommen. Nach Schnotz (2001, S. 80) braucht es für einen Konzeptwechsel persönlich bedeutsame Kontexte, kognitive Konflikte, den expliziten Einbezug der bisherigen Sichtweisen und die Aussicht, das neue Wissen als Werkzeug in relevanten Situationen anwenden zu können. Im Diskurs um Vorurteile wird besonders die Kontakthypothese diskutiert (bspw. Hewstone, 2000; Kenworthy, Turner, Hewstone & Voci, 2005; Thomas, 1994; Werth & Mayer, 2008). Bereits Allport (1956), ein Pionier in der Erforschung von Vorurteilen, vertrat die These, dass der Kontakt zwischen «opposing groups» die gegenseitigen Vorurteile unter Umständen reduzieren. Seither sind unterschiedlichste Studien entstanden, die seine These des positiven Einflusses, aber auch seine Warnung, dass ebenso das Gegenteil erreicht werden kann (Kenworthy et al., 2005), bestätigten. Interessant ist zum Beispiel die Robers-Cave-Ferienlagerstudie von Sherif et al. (1988). Hier wurden rivalisierenden Gruppen, die gegenseitige Vorurteile pflegten, übergeordnete Ziele gegeben (zum Beispiel einen Lastwagen zu reparieren), um gemeinsam wieder ins weit entfernte Lager zu kommen. Ohne dass die Vorurteile expliziert wurden, konnten sie durch Gemeinschaftsaktionen gemindert und die «wir» / «ihr» Dichotomie geschmälert werden. Bezüglich der affektiven Stereotype, also der Haltungen und Einstellungen gegenüber Jüdinnen und Juden, müssten also regelmässig Treffen zwischen jüdischen und nicht jüdischen Menschen mit gemeinsamen Aktivitäten organisiert werden. Ungeachtet dessen, ob das den gewünschten Effekt hätte, ist dies für einen schulischen Kontext kein realistisches Szenario – zeitliche und personellen Ressourcen sind hierfür viel zu knapp (bezüglich Effekte von Begegnungen mit «gelebtem Judentum» vgl. Gärtner & Bettin, 2015). Zudem sind in der hier dargestellten Untersuchung primär die kognitiven Stereotype im Fokus, also die prototypischen Darstellungsformen, deren Veränderung nicht primärer Gegenstand der Kontakthypothese ist.

Da beide untersuchten Klassen Unterricht zum Judentum genossen hatten, über viel deklaratives Wissen verfügten, bereits an einer Begegnung teilgenommen hatten und kaum negative Haltungen dem Judentum gegenüber zeigten, lag der Fokus für die didaktische Strukturierung auf dem Konzept der Schüler_innen, dass das Judentum in sich homogen und prototypisch entlang des charedischen Judentums zu beschreiben sei. Dieses Konzept sollte hin zu pluralen und differenzierten Darstellungsformen erweitert werden. Leitend für die Strukturierung waren im

⁵ Tagung der Sigi Feigel-Gastprofessur für Jüdische Studien 2012 (bezogen am 31. Oktober 2019 von https://www.religionswissenschaft.uzh.ch/dam/jcr:00000000-6771-5286-ffff-ffff81f5413f/tagung_judentuemmer_16052012.pdf)

Wesentlichen zwei Elemente: 1) das Präkonzept bzw. das Vorverständnis der Schüler_innen sollte explizit in den Unterricht miteinbezogen werden und 2) sollten die Jugendlichen dieses Vorverständnis über die Bearbeitung unterschiedlicher Quellen selber kritisch reflektieren und ergänzen. Als Quellen dienten unterschiedliche Portraits von Jüdinnen und Juden in Form von Videos und schriftlichen Reportagen.

7 Durchführung der Intervention

Vier Wochen nach der Präkonzepterhebung spiegelte die Klassenlehrperson den Schüler_innen das Bild vom Judentum, welches durch die von ihnen geschriebenen Texte entstanden war. In erster Linie versuchte die Lehrperson dieses Bild auf die Klasse wirken zu lassen und eröffnete gleichzeitig ein Gespräch, in dem die Schüler_innen zum Ergebnis ihrer Textproduktionen Stellung beziehen konnten. Relativ rasch meldeten sich einige Jugendliche, es sei ein einseitiges Bild, das sich hier zeige und es gäbe Themen, wie der Holocaust, der 2. Weltkrieg oder das Aussehen von «Ultraorthodoxen», welche sehr dominierten. Die Frage der Lehrperson, ob die Mehrheit der in der Schweiz lebenden jüdischen Menschen mit diesem Bild einverstanden wären, verneinte die Mehrheit der Klasse. In einem weiteren Schritt wurden die Texte retourniert und die Schüler_innen lasen sowohl den eigenen sowie zwei weitere Texte von Mitschüler_innen. Auf blauen Karten wurden gleichzeitig wichtige bzw. mehrfach vertretene Aussagen aus den Texten notiert, welche sodann an der Wandtafel gesammelt und der ganzen Klasse präsentiert wurden. Ziel dieser Sequenz war es, dass die Schüler_innen die eigenen Texte nochmals systematisierten und in Anlehnung an das offene Kodieren Kategorien bildeten.

Die Jugendlichen wurden anschliessend aufgefordert, das Bild, das sich durch die Begriffe an der Wandtafel zeigte, zu kommentieren. Die Lehrperson fragte, ob dies einem realistischen Bild vom Judentum entspricht und was zu ergänzen wäre. Dies blieb letztlich die zentrale Frage, welche die beiden Klassen begleitete. Verschiedene Schüler_innen äusserten sich dazu, wobei ein Schüler die Tatsache kritisierte, dass die verschiedenen Richtungen, welche es im Judentum gibt, kaum oder nicht thematisiert wurden. Als die Lehrperson genauer nachfragte, fielen Begriffe wie «strenge Juden» und «liberale Juden». Die Klasse war sich einig, dass in den meisten Texten lediglich vom orthodoxen Judentum die Rede war (gemeint ist wohl das charedische Judentum).

Um die Vielfalt und die vorhandenen Strömungen von jüdischem Leben in der Schweiz zu zeigen, schaute die Klasse den Film «Jung und Jüdisch» aus dem Lehrmittel Blickpunkt 3 (Zangger et al., 2013b). Im Film werden vier jüdische Jugendliche vorgestellt, welche eine grosse Spannweite von jüdischem Leben zeigen und welche sich selbst entweder als liberal, orthodox, oder eher orthodox bezeichnen würden. Jede_r Schüler_in hatten den Auftrag, eine Person genauer vorzustellen. Man tauschte sich sodann in Gruppen, wie auch im Plenum über die vorgestellten Jugendlichen aus und wo sie sich innerhalb der Vielfalt der jüdischen Praxis einordnenden lassen könnten. Neue Erkenntnisse, welche die Statements auf den blauen Karten ergänzen oder ersetzen könnten, wurden auf grünen Karten notiert. Nachdem die Lehrperson eine Reportage eines in Zürich lebenden Mädchens im Alter der Schüler_innen (Zangger et al., 2013a) vorgelesen hatte, wurde dasselbe wiederholt.

8 Postkonzepterhebung

Die letzte Aufgabe für die Schüler_innen diente der Postkonzepterhebung und bestand darin, dass sie die Aussagen in ihren ursprünglichen Texten in zwei Kategorien unterteilen mussten. Mit rot unterstrichen sie Stellen, welche sie so nicht mehr sagen/schreiben würden, mit blau hingegen Inhalte, welche nach wie vor gültig sind. Darauf folgte eine weitere Textproduktion der Schüler_innen mit dem Auftrag, ihre neuen Erkenntnisse und Ansichten darzulegen und gegebenenfalls Bekanntes neu zu formulieren.

Diese zweite Textproduktion sowie die Markierungen der Schüler_innen wurden ebenfalls mittels offener und axialer Kodierung ausgewertet. Die Markierungen innerhalb der ursprünglichen Texte waren sehr uneinheitlich, was uns zum Schluss führte, dass dieser Teil der Aufgabenstellung für viele unklar oder zu anspruchsvoll war. Die hier besprochenen Kategorien beziehen sich daher mehrheitlich auf die neuen Texte. Abgesehen von wenigen Aussagen beschäftigten sich die meisten Schüler_innen mit der Richtigstellung bzw. Neuauslegung ihrer bisherigen Aussagen. Das Augenmerk beim Bilden der Kategorien lag deshalb auf den Sinneinheiten, die sich spezifisch auf das Ausdrücken innerer Heterogenität beziehen liessen. Folgenden Kategorien waren hierbei besonders häufig:

1. Korrektur durch Umformulierungen: Der Grossteil der schriftlichen Ergänzungen sind sprachliche Richtigstellungen. Sie zeigen sich im Wesentlichen
 - in Mengenangaben: «Viele Juden essen Koscher, aber manche essen nur kein Schweinefleisch, weil es dort ein unreines Tier ist.» oder «nur manche Juden sind religiös»;
 - in Negationen: « Ich hab dazugelernt, dass sie nicht meistens in private Schulen gehen und unter sich bleiben»⁶ oder seltener
 - in reflektierenden Umschreibungen und Kritik an der eigenen Vorstellung: «Man hatte mir immer erzählt, dass Juden abseits von uns leben, in «eigenen» Gemeinden. Doch das stimmt gar nicht. Sie machen das gleiche wie ich. Zur Schule gehen, Freizeitaktivitäten, lerne usw. Ich habe sie, denke ich, einfach nicht erkannt, weil sie ganz normale Kleidung anhatten. Wie du und ich».

Bereits formulierte Aussagen wurden demnach entweder relativiert («Es gibt aber auch...»), negiert («es stimmt nicht, dass...») oder hinsichtlich der Menge («Nur einige» statt «alle») modifiziert. Gegenstand der Relativierung waren mehrheitlich das Halten des Sabbats, der Synagogenbesuch, die koschere Ernährung, die Kleidung, das Gebet und die Vorstellung, Juden bildeten eine Parallelgesellschaft: «Juden fühlen sich wohl in der Schweiz und sagen, dass sie Schweizer sind».

2. Explizite Bezugnahme auf die innere Heterogenität: Einige Schüler_innen verwiesen auf die innere Heterogenität, welche sie als Konzept einbrachten:
 - «Es gibt nicht DIE Juden, so wie es nicht die Christen gibt. Es gibt eine riesen Vielfalt von der Auslebung».
 - «Wenn wir an Juden denken, springt sofort ein Bild auf, welches nicht immer stimmt».
 - «Jeder Jude lebt das Judentum anders, ob sehr streng oder nicht, sie sind aber alle Juden».
 - «Es ist schön, wenn man die Tora auswendig kann, viel betet, koscher isst und so weiter – aber man ist auch ein Jude, wenn man das nicht macht».

Auch die Nennung konkreter unterschiedlicher Strömungen fällt auf. Während einige Schüler_innen die Unterschiede noch über Begriffe wie «streng» vs. «normal» beschreiben, nennen andere Begriffe wie modern, modern-orthodox, orthodox oder liberal.

Insgesamt fällt auf, dass die innere Heterogenität des Judentums meist durch die Abweichung von der Orthodoxie bzw. vom charedischen Judentum beschrieben wird; Orthodoxie ist die Regel und alles andere Abweichung: «Es gibt eine grosse Spannweite im Judentum von orthodox bis liberal, solche, die sich an nichts halten». Ein möglicher Grund dafür ist Anlage der Aufgabenstellung. Allerdings zeigen die Texte, dass es den

Schüler_innen schwer fällt, das Judentum in seiner Vielfalt nicht ex negativo darzustellen. In ihren Aussagen fehlt – wie es im Sinne eines Konzeptwechsels wünschenswert wäre – deskriptives Wissen bzw. konkrete Vorstellungen darüber, wie jüdische Menschen, die sich eben nicht innerhalb der Orthodoxie einreihen würden, leben und denken. Die Vorstellung von dieser modernen, liberalen und säkularen Praxis der jüdischen Menschen in der Schweiz manifestiert sich bis anhin in einem sehr ungenauen und nicht konkreten, abgeschwächten Bild der orthodox-lebenden Jüdinnen und Juden.

9 Konklusion

Die beiden untersuchten Schulklassen besuchten ein Jahr vor unserer ersten Erhebung religionskundlichen Unterricht. Durch die Arbeit mit dem Lehrmittel Blickpunkt 3 wurden sie mit unterschiedlichen Strömungen des Judentums konfrontiert und konnten am Begegnungsprojekt Likrat teilnehmen, in welchem sie mit jüdischen Jugendlichen ins Gespräch kamen. In der Präkonzepterhebung hat sich gezeigt, dass sie aus diesem Unterricht viel deklaratives Wissen mitgenommen hatten. Es schien den meisten leicht zu fallen, ihr Wissen zum Judentum wiederzugeben. Gleichzeitig waren ihre Darstellungen des Judentums prototypisch und stereotyp an eine Form des Judentums angelehnt – das Konzept, dass Religionen in sich heterogen und vielgestaltig sind, war entweder nicht vorhanden oder die Erwähnung war durch die Fragestellung in der Erhebung schlicht nicht angezeigt. Um eine allgemeine Darstellung des Judentums zu bitten, hat offensichtlich auch stärker stereotype Bilder abgerufen, als dies andere Frageformate getan hätten. Die Ergebnisse sind in vielerlei Hinsicht nicht überraschend: Prototypische Darstellungen von Religion sind sehr dominant und ziehen sich durch viele Bereiche, mit denen die Jugendlichen zu tun haben. Stereotype als Schemata sind zudem notwendig, um Komplexität zu reduzieren und Wissen zu strukturieren. Und letztlich gelten Alltagskonzepte als sehr zäh und werden oft neben den neu erworbenen schulischen Konzepten aufrechterhalten.

⁶ Die Hervorhebung durch Unterstreichen ist so im Original der Schülerin.

In der Postkonzepterhebung fällt auf, dass die Schüler_innen wissen, wie Schule geht. Nach dem Mass der sozialen Erwünschtheit korrigieren sie ihre bisherigen Aussagen, indem sie diese negieren oder nuancieren. Dabei ist es schwer zu bestimmen, ob es wirklich zu einem Konzeptwechsel gekommen ist. Bei einer genaueren Analyse zeigt sich, dass Schüler_innen über neu erschlossene Sachverhalte erstaunt sind und sie ihre bisherigen Konzepte kritisch beleuchten. Sie messen der Erkenntnis, dass das Judentum höchst vielgestaltig ist, auch für die eigene Orientierung eine Bedeutung bei. Hier tauchen durchaus Elemente auf, die gemäss Schnotz (2001, S.80) wesentlich sind für einen Konzeptwechsel. Es stellt sich die Frage, wie langlebig diese Konzepte sind und ob sie einem Transfer in andere Themengebiete (wie andere Religionen) oder andere (ausserschulische) Situationen standhalten.

Der Entscheid, bei der Intervention erneut mit Portraits zu arbeiten, scheint richtig. Wesentlich dabei war, dass einerseits die Präkonzepte der Schüler_innen explizit miteinbezogen und dass andererseits das Thema der inneren Vielfalt einer Religionsgemeinschaft direkt angesprochen wurden. Eine implizite Thematisierung, wie zum Beispiel im Lehrmittel Blickpunkt 3, scheint nicht ausreichend. Geht es um Konzeptwechsel und das Verändern kognitiver Stereotype, müssen sowohl die vorhandenen, als auch die neu zu erwerbenden Konzepte explizit angesprochen werden. Generell herrscht noch wenig Konsens darüber, welche Konzepte aus den Bezugswissenschaften prominent in den religionskundlichen Unterricht fliessen sollen – die Tatsache, dass Religionen in sich heterogen sind und sich über Zeit und Raum verändern, scheint aus unserer Sicht aber zentral.

Urs Schellenberg geht den offenen Fragen im laufenden Promotionsprojekt nach.⁷ Auf der Grundlage der ersten Erkenntnisse aus diesem Projekt soll in einer breiter angelegten Interventionsstudie mit verschiedenen Experimental- und Kontrollgruppen vertiefere Erkenntnisse zu den hier angesprochenen Fragen gewonnen werden. Ziel ist es, den Einfluss von Unterricht auf stereotype Bilder genauer zu beleuchten und das Verhältnis zwischen der Fachdidaktik Religionskunde und ihren wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen weiter zu klären.



Zu den Autor_innen

Urs Schellenberg ist Dozent der Fachdidaktiken Religionskunde und Ethik an der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie Doktorand in Fachdidaktik an der Universität Zürich.
urs.schellenberg@phzh.ch

Laura Saia ist Sekundarlehrerin am Schulhaus Heiligberg in Winterthur sowie Fachpraxislehrperson für Religionen, Kulturen, Ethik an der Pädagogische Hochschule Zürich.
laura.saia@win.ch

⁷ Fachdidaktische Promotionsarbeit am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich unter dem Arbeitstitel: Eine Interventionsstudie zum Konzeptwechsel von Stereotypen zu empiriebasierten Darstellungsformen von Religionen bei Jugendlichen.

Literaturverzeichnis

- Alberts, W. (2017). Reconstruction, Critical Accommodation or Business as Usual? Challenges of Criticism of the World Religious Paradigm to the Design of Teaching Programmes in the Study of Religions. In *Method & Theory in the Study of Religions*, 29(4–5), 443–458.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Beyer, P. (2003). Conceptions of Religion: On Distinguishing Scientific, Theological, and “Official” Meanings. *Social Compass*, 50(2), 141–160. doi: 10.1177/0037768603050002002
- Bleisch, P. (2017). Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. In P. Büttgen, A. Roggenkamp, & T. Schlag (Hg.), *Religion und Philosophie: Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz* (S. 179–197). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Bochinger, C. & Frank, K. (2015). Das religionswissenschaftliche Dreieck. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 23(2), 343–370. doi: 10.1515/zfr-2015-9001
- Cotter, C. R. & Robertson, D. G. (Hg.) (2016). *After world religions: Reconstructing religious studies*. London: Routledge.
- Dahinden, U. (2006). *Framing: Eine integrative Theorie der Massenkommunikation*. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hg.) (2014). *Lehrplan 21*. Am 30. Juni 2019 bezogen von http://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Fachbereich_NMG.pdf
- Dovidio, J. F., Glick, P. S. & Rudman, L. A. (Hg.) (2005). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. Malden, MA: Blackwell.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. In *Zeitschrift für Religionskunde*, 3, 19–33.
- Frank, K. & Bleisch, P. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts: Religiöser und religionskundlicher Unterricht. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Ein Studienbuch* (S. 188–202). Bern: hep.
- Gärtner, C. & Bettin, N. (Hg.) (2015). *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten: Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*. Berlin: LIT.
- Gelman, S. A. (2003). *The essential child: Origins of essentialism in everyday thought*. Oxford: Oxford University Press.
- Gerson, D. (2014). Pluralisierung und Polarisierung. Jüdische Reformbewegungen in der Schweiz 1950–2010. In J. Picard & D. Gerson (Hg.), *Schweizer Judentum im Wandel: Religion und Gemeinschaft zwischen Integration, Selbstbehauptung und Abgrenzung* (S. 99–158). Zürich: Chronos.
- Gladigow, B. (2005). *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helbling, D. (2015). „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ als Perspektive von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ im Lehrplan 21. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Ein Studienbuch* (262–278). Bern: hep.
- Hewstone, M. (2000). Contact and Categorization: Sozial Psychological Interventions to Change Intergroup Relations. In C. Stangor (Hg.), *Stereotypes and prejudice: Essential readings* (S. 394–418). Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Hirsch, S. & Mc Andrew, M. (2014). To Learn about the Other and to Get to Know Him: Judaism and the Jewish Community of Quebec as represented in Ethics and Religious Culture Textbooks. In B.-O. Andreassen (Hg.), *Textbook gods: Genre, text, and teaching religious studies*. Sheffield (S. 86–97). Bristol: Equinox.
- Hylén, T. (2014). Closed and Open Concepts of Religion: The Problem of Essentialism in Teaching about Religion. In B.-O. Andreassen & T. Hylén (Hg.), *Textbook gods: Genre, text, and teaching religious studies* (S. 16–42). Bristol: Equinox.
- Kattmann, U.; Duit, R.; Gropengiesser, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, (3), 3–18.
- Kenworthy, J. B.; Turner, R. N.; Hewstone, M. & Voci, A. (2005). Intergroup Contact: When Does it Work, and Why? In J. F. Dovidio, P. S. Glick & L. A. Rudman (Hg.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (S. 278–292). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Kilchsperger, J. R. (2015). Religionskundliches Lernen: Kulturelle Zugänge und religiöse Konzepte. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: Ein Studienbuch* (279–294). Bern: hep.
- King, R. (2008). *Orientalism and religion: Postcolonial theory, India and „the mystic East“*. London: Routledge.
- Knoblauch, H. (2003). *Qualitative Religionsforschung: Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Koch, A.; Tillessen, P. & Wilkens, K. (2013). *Religionskompetenz: Praxishandbuch im multikulturellen Feld der Gegenwart*. Berlin: LIT.
- Masuzawa, T. (2005). *The invention of world religions: Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism*. Chicago: University of Chicago Press.
- McCutcheon, R. T. (1997). *Manufacturing religion: The discourse on sui generis religion and the politics of nostalgia*. New York: Oxford University Press.
- McCutcheon, R. T. (2018). *Fabricating religion: Fanfare for the common e.g.* Berlin; Boston: De Gruyter.
- Moore, D. L. (2006). Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach. In *World History Connected*, 4(1). Bezogen am 30. Juni 2019 von <http://worldhistoryconnected.press.uillinois.edu/4.1/moore.html>
- Moore, D. L. (2014). High Stakes Ignorance: Religion, Education, and the Unwitting Reproduction of Bigotry. In V. Biondo & A. Fiala (Hg.), *Civility, Religious Pluralism and Education* (S. 112–126). Bezogen am 30. Juni 2019 von <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781135080174/chapters/10.4324%2F9780203067697-15>
- Owen, S. (2011). The World Religions paradigm. Time for a change. In *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(3), 253–268. doi: 10.1177/1474022211408038
- Piatti, L. & Weingarten, R. (2001). *Schtet! Zürich: Von orthodoxen jüdischen Nachbarn*. Zürich: Offizin.
- Picard, J. (2014). Konfliktuelle Vielfalt und sekundäre Pluralisierung. Zum Werte- und Traditionswandel im Schweizer Judentum. In J. Picard & D. Gerson (Hg.), *Schweizer Judentum im Wandel: Religion und Gemeinschaft zwischen Integration, Selbstbehauptung und Abgrenzung* (S. 11–66). Zürich: Chronos.
- Rosch, E. & Lloyd, B. B. (1978). *Cognition and categorisation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Saler, B. (1993). *Conceptualizing religion: Immanent anthropologists, transcendent natives, and unbounded categories*. Leiden: Brill.
- Schäfer, B. & Six, B. (1978). *Sozialpsychologie des Vorurteils*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Schnotz, W. (2001). Conceptual Change. In D. H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 75–81). Weinheim: Beltz.
- Sherif, M. (Hg.) (1988). *The Robbers Cave experiment: Intergroup conflict and cooperation*. Middletown; Scranton, Pa: Wesleyan University Press.
- Six, B. (2017). Stereotype in der Sozialpsychologie. In A. D browska, W. Pisarek, G. Stickel (Hg.), *Stereotypes and linguistic prejudices in Europe. Contributions to the EFNIL Conference 2016 in Warsaw (73–95)*. Budapest: Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences.
- Smith, J. Z. (1982). *Imagining religion: From Babylon to Jonestown*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stolz, J.; Könemann, J.; Purdie, M. S.; Englberger, T. & Krüggeler, M. (2011). *Bedingungen, Konstruktionen und sozialer Wandel*. Lausanne: Université de Lausanne. Bezogen am 30. Juni 2019 von <https://biblio.parlament.ch/e-docs/356647.pdf>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Thiele, M. (2015). *Medien und Stereotype: Konturen eines Forschungsfeldes*. Bezogen am 30. Juni 2019 von http://sfx.ethz.ch/sfx_locator?sid=ALEPH:EBI01&genre=book&isbn=9783839427248
- Thomas, A. (1994). Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In Berufsverband Deutscher Psychologen & A. Thomas (Hg.), *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft: Problemanalysen und Problemlösungen: Ergebnisse des 14. Workshop-Kongresses der Sektion Politische Psychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen (BDP) in Regensburg* (S. 227–238). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Vosniadou, S. (Hg.) (2013). *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge.
- Weill, R. (2004). Strukturelle Veränderung in der schweizerischen Judenheit. In G. Rosenstein & Schweizerischer Israelitischer Gemeindebund (Hg.), *Jüdische Lebenswelt Schweiz: 100 Jahre Schweizerischer Israelitischer Gemeindebund (SIG)* (S. 120–129). Zürich: Chronos.
- Werth, L. & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Spektrum.
- Woolfolk, A. W. (2014). *Pädagogische Psychologie*. Hallbergmoos: Pearson.
- Zangger, M.; Abo Youssef, H.; Oelkers, J.; Pfeiffer, M. & Schmid, K. (2013a). *Blickpunkt - Religion und Kultur 3, Sekundarstufe I. Schülerbuch*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Zangger, M.; Abo Youssef, H.; Oelkers, J.; Pfeiffer, M. & Schmid, K. (2013b). *Blickpunkt - Religion und Kultur 3, Sekundarstufe I. Klassenmaterial*. Zürich: Lehrmittelverlag.