



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

Schellenberg, U. (2023). Religionskundliches Sprechen über Religion(en) als Metakonzzept der Religionskunde. *Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 11, 92-112.
<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2023.3977>

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, 2023

Religionskundliches Sprechen über Religion(en) als Metakonzzept der Religionskunde

Urs Schellenberg

In diesem Beitrag wird das religionskundliche Sprechen bzw. Schreiben über Religion(en) als Metakonzzept innerhalb des religionskundlichen Unterrichts vorgeschlagen. In Anlehnung an die Didaktische Rekonstruktion (Kattmann et al., 1997) wird das Metakonzzept des religionskundlichen Schreibens unter Berücksichtigung der religionswissenschaftlichen Perspektive und jener der Schüler:innen beschrieben und bezogen auf Klafki (1969) nach seiner Bildungsrelevanz befragt. Dazu wird zunächst dargelegt, was religionswissenschaftliches Schreiben über Religion und insbesondere Religionen kennzeichnet und anschliessend, inwiefern schriftliche Darstellungen von Religionen bei Schüler:innen den Merkmalen religionswissenschaftlichen Schreibens entsprechen. Hierfür wurden schriftliche Antworten von Schüler:innen der 7. bis 9. Jahrgangsstufe auf Fragen nach ausgewählten Religionen in der Schweiz qualitativ ausgewertet und bezogen auf die religionswissenschaftliche Sprache, wesentliche Aspekte eines religionskundlich angemessenen Schreibens oder eines essentialisierenden und verallgemeinernden identifiziert. Im Artikel wird dargelegt, dass empirisch, kulturwissenschaftlich ausgerichtete Religionswissenschaft eine Sprache pflegt, welche Binnendifferenzierungen und kontextuelle Bedingtheit deutlich macht, während Schüler:innen immer wieder zu essentialisierender und verallgemeinernder Sprache tendieren. Der Artikel schlägt schliesslich aufgrund der fachlichen Angemessenheit aber insbesondere wegen der gesellschaftlichen Relevanz vor, religionskundlich angemessene Darstellungen von Religionen explizit im Religionskundeunterricht zu behandeln und zu fördern.

This paper proposes to consider the design of an oral presentation or a written text on religion(s) as a meta-concept within religious education. Following the *didaktische Rekonstruktion* (Kattmann et al., 1997), the meta-concept of writing on religions will be described, considering the scientific approach to religions and the students' perspectives, and will be questioned with regard to Klafki (1969) for its educational relevance. First the writing about religion and religions within religious studies will be characterised. Then, the extent to which students' written representations of religions correspond to these characteristics will be demonstrated. To do so, written answers to questions about selected religions in Switzerland given by students of the 7th to 9th grade were analysed and essential aspects of scientifically appropriate or essentialised writing were identified. The article shows that religious studies use a differentializing and contextualizing language, while students tend to write in an essentializing and generalizing manner. Finally, the article suggests, based on academic appropriateness and particularly on social relevance, the explicit teaching of a scientifically appropriate way of speaking about religions.

Cette contribution propose de considérer la conception d'un exposé oral ou d'un texte rédigé sur la ou les religion(s) comme un méta-concept dans le cadre de l'enseignement des religions. En s'appuyant sur la reconstruction didactique (Kattmann et al., 1997), le méta-concept d'une production écrite sur les religions est décrit en tenant compte de la perspective de l'étude des religions et de celle des élèves, et en se référant à Klafki (1969), sa pertinence éducative est évaluée. Pour ce faire, nous exposons tout d'abord ce qui caractérise l'écriture scientifique sur la et les religion(s), puis nous analysons dans quelle mesure les productions écrites des élèves sur les religions correspondent ou non aux caractéristiques d'une écriture scientifique sur les religions. Pour ce faire, les réponses écrites d'élèves de la 7^e à la 9^e année scolaire à des questions sur une sélection de religions en Suisse ont été évaluées qualitativement et les aspects respectifs d'une écriture appropriée à l'étude des religions ou d'une écriture essentialisante et généralisante ont été identifiés par rapport au discours de l'étude des religions. L'article montre que les sciences des religions empiriques et culturelles utilisent un langage qui met en évidence les différences internes et les conditions contextuelles, alors que les élèves ont tendance à essentialiser et généraliser. Enfin, l'article propose de traiter et d'encourager explicitement des représentations appropriées des religions dans les cours de culture religieuse, non seulement en raison de leur adéquation à la discipline académique, mais aussi pour leur importance dans la société.

Einleitung

Eine wesentliche Aufgabe der Fachdidaktik ist die Bestimmung und wissenschaftliche Grundlegung zentraler fachlicher Konzepte, die Eingang in den Unterricht finden sollen. In diesem Artikel soll das religionskundliche Sprechen bzw. Schreiben über Religion(en) als zentrales Metakonzept und als ein Ziel des religionskundlichen Unterrichts beschrieben und dessen Bildungsrelevanz begründet werden. Mit Bezug zu den Diskussionen um *conceptual change* soll hier eingangs begründet werden, weshalb eine Unterscheidung zwischen domänenspezifischen Konzepten und Metakzepten in der Weiterentwicklung der Fachdidaktik Religionskunde hilfreich scheint: Die fachdidaktische Forschung beschäftigt sich unter dem Begriff des *conceptual change* mit Konzepten/Metakzepten, die Lernende von ihrer natürlichen, sozialen und geistigen Umwelt haben, und damit, wie diese im Kontext schulischer Bildung verändert, erweitert oder ergänzt werden können. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass Alltagskonzepte in Kontrast zu wissenschaftlich begründeten Konzepten der Welt stehen (vgl. bspw. Schnotz, 2001; Vosniadou, 2013a). Für die fachdidaktische Forschung sind die Beiträge zum Konzeptwechsel deshalb interessant, weil sie die Gegenstände des Unterrichts als Konzepte beschreiben, die in unterschiedlichen Kontexten situiert sind (bspw. Alltags- oder Wissenschaftskonzepte), weil sie unterschiedliche Formen von Konzepten beschreiben (Konzepte erster und zweiter Ordnung, bzw. Konzepte und Metakzepten) und weil sie die Veränderung und Veränderbarkeit dieser Konzepte im Blick haben. Bezogen auf sozial- und geisteswissenschaftliche Konzepte sind vor allem Beiträge aus der Geschichte prominent (Leinhardt & Ravi, 2013; Limón, 2002; Lundholm & Davies, 2013). Margarita Limón macht hier die Unterscheidung zwischen Konzepten und Metakzepten, bzw. *first* und *second order concepts* stark (Limón, 2002, S. 263-265). Ein geschichtsbezogenes Konzept (*first order concept*) ist da zum Beispiel die Vorstellung davon, wie Menschen im Mittelalter gelebt haben, während das entsprechende Metakonzept (*second order concept*) ein Wissen darum wäre, wie unsere Vorstellung vom Mittelalter zustande kommt und wie diese durch die Narrative bestimmter Quellen geprägt ist. Der Fokus liegt hier also nicht primär auf historischen Inhalten (bspw. was in der Französischen Revolution geschah), sondern auf theoretischen Überlegungen und Epistemologien der Geschichtswissenschaft. Damit verbunden ist die Unterscheidung zwischen hart- und weichstrukturierten Domänen. Gegenstände aus Geschichte, Psychologie oder eben der Religionswissenschaft sind weichstrukturiert (*ill-defined*) (Günther-Arndt, 2006, S. 256). Sie sind nicht letztbegründend definierbar und es gibt keine sichere Methode des Erkenntnisgewinns. Wie Geschichte hat es auch die Religionswissenschaft mit sozial konstruierten Gegenständen zu tun, denen je nach Kontext und Akteuren unterschiedliche Bedeutungen beigemessen werden. Auch im religionskundlichen Unterricht sollten nun nicht lediglich Konzepte erster Ordnung wie „das Leben des Buddha“ oder „die Feste der Christen“ im Zentrum stehen, sondern auch Metakzepten. Die Diskussion darüber, welche Konzepte zweiter Ordnung, also welche Metakzepten im religionskundlichen Unterricht zentral sind oder sein sollten, ist jedoch erst in ihren Anfängen und findet noch zu wenig explizit statt (vgl. auch: Hetmanczyk & Schellenberg, 2022).¹

Basierend auf einer explorativen Vorstudie, in der bei Jugendlichen erstmals essentialisierende und verallgemeinernde Darstellung von Religionen herausgearbeitet wurde (Schellenberg & Saia, 2019), steht in diesem Beitrag die begründete Explikation des Metakzeptes „religionskundliches Sprechen über Religion(en)“ im Zentrum. Für eine genaue Beschreibung eines Metakzeptes, wie es sich als schulischer Bildungsinhalt entfalten soll, bietet das Modell der Didaktischen Rekonstruktion von Ulrich Kattmann et al. (1997) einen hilfreichen Zugang. Es stellt im Wesentlichen einen iterativen Prozess der Bestimmung des Lerninhaltes dar, indem es die Sachstruktur des Gegenstandes, die Schüler:innenvorstellungen und die didaktische Strukturierung miteinander in Bezug setzt. Kattmann et al. sprechen allgemein von Lerngegenständen und Unterrichtsinhalten oder von Konzepten. Der Begriff des Metakzeptes wird nicht verwendet, ist aber an ihre Diskussion von Konzepten anschlussfähig. In Anlehnung an das Modell der Didaktischen Rekonstruktion wird das Metakonzept in diesem Beitrag zunächst aus fachlicher, insbesondere religionswissenschaftlicher Perspektive beschrieben. Für die Schüler:innenperspektive wird deren Art und Weise, über religionsbezogene Gegenstände zu schreiben, in Referenz auf das religionskundliche Schreiben betrachtet. Hierzu werden die Resultate der qualitativen Auswertung der schriftlichen Beiträge von Schüler:innen der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 7 bis 9) dargestellt und diskutiert. Diese wurden mit zwei unterschiedlichen Fragebögen mit offenen Frageformaten zu ausgewählten Religionen bei insgesamt 263 Schüler:innen erhoben. Anschliessend wird die Performanz der Schüler:innen mit dem fachlichen Standard in Bezug gesetzt.

In ihrem grundlegenden Artikel von 1997 verweisen Kattmann et al. bezüglich der Bestimmung von Bildungsinhalten zwar auf die Arbeiten von Karl Frey (1975) und Wolfgang Klafki (1969), sie beschreiben indes nicht, wie es zur Auswahl zentraler Gegenstände kommt. Sie gehen von gegebenen Lehrplänen und fachspezifischen Beschreibungen der Inhalte aus. Da religionskundliche Metakzepten noch wenig diskutiert sind und in bestehenden Lehrplänen

¹ Diane Moore arbeitet z. B. in ihrem „Religious Literacy Project“ an der Universität Harvard an Kernkonzepten, die als solche Metakzepten diskutiert werden könnten, schliesst diese selber aber nicht an diesen Wissenschaftsdiskurs an (vgl. bspw. Moore, 2014, 2015a, 2015b).

und Curricula noch weitgehend fehlen, wird neben der Beschreibung des Metakzeptes, auch dessen Bildungsgehalt und die Bildungsrelevanz diskutiert werden müssen. Darum wird das Metakzept schliesslich auf seine Bildungsrelevanz aus fachwissenschaftlicher Sicht und nach einer Verortung im Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016) mit Blick auf die Schüler:innen befragt.

1 Metakzept des Sprechens bzw. Schreibens über Religion(en) in der Religionswissenschaft

Weder in der Fachdidaktik noch in der Religionswissenschaft gibt es einen etablierten Begriff, der ein wissenschaftlich angemessenes Sprechen oder Schreiben über Religion(en) benennt. Innerhalb der Religionswissenschaft würde man vielleicht einfach von religionswissenschaftlicher bzw. kulturwissenschaftlicher Sprache oder Darstellung sprechen. *Religionskundliche* Darstellungen von Religionen, wie sie im schulischen Kontext geschehen sollten, sind nicht mit *religionswissenschaftlichen* gleichzusetzen, da in der Religionskunde Bildungsfragen und alltags-sprachliche Aspekte mitbedacht werden. Für die fachliche Klärung der Konzepte und Metakonzepte orientiert sich die Religionskunde aber an der Religionswissenschaft und daher ist für eine Beschreibung des religionskundlichen Sprechens über Religion(en) zunächst das religionswissenschaftliche Sprechen über Religion(en) in den Blick zu nehmen.

Die Religionswissenschaft versteht sich heute weitgehend als empirische Wissenschaft. Wenn religionsbezogene Gegenstände aus religionswissenschaftlicher Sicht beschrieben werden, geschieht dies in der Regel aufgrund von Paradigmen, die von anderen Sozial- und Kulturwissenschaften geteilt werden. Bezogen auf Religion ist das zentrale Paradigma, dass Religion und Religionen als Produkt menschlichen Handelns beschrieben und erforscht werden (vgl. bspw. Franke & Seiwert, 2014; Hock, 2014; Stolz, 2001). Die Religionswissenschaft grenzt sich deshalb von Zugängen ab, die Religion und Religionen essentialisieren. Essentialisierende Darstellungen von Religion implizieren unter anderem a) dass „hinter“ den empirisch erfassbaren Religionen, Religion sui generis unabhängig von menschlicher Handlung existiert (McCutcheon, 1997), b) dass es „den Islam“, „das Judentum“ in einer „eigentlichen“ Form gibt (Owen, 2011) und/oder c) dass religiöse Zugehörigkeit einen festen Wesenskern eines Menschen ausmacht, der nicht primär gesellschaftlich bestimmt ist und auch nicht einfach verändert werden kann (Davoodi et al., 2019). Die Religionswissenschaft stellt hingegen Religion(en) empiriebezogen und kontextualisiert dar.

In öffentlichen Diskursen, in verschiedenen Medien und insbesondere auch in der Alltagssprache werden sehr unterschiedliche Bezüge zu Religion geschaffen bzw. Religion und Religionen werden sprachlich sehr verschieden dargestellt (vgl. bspw. Andreassen & Lewis, 2014; Bleisch, 2015; Bleisch & Bietenhard, 2018; Dahinden, 2006; Frank, 2010, 2014; Koch, 2012; Scheufele, 2003; Schönhagen & Jecker, 2010). Während in wissenschaftlichen Arbeiten versucht wird, eine möglichst genaue und differenzierte Sprache zu pflegen und Religion im Kontext darzustellen, werden in der Alltagssprache oft verallgemeinerte Aussagen über „die Muslime“, „die Juden“ etc. gemacht. Man kann also eine Diskrepanz zwischen verwendeten sprachlichen Darstellungen im öffentlichen Diskurs und in der Wissenschaft feststellen und es ist anzunehmen, dass hinter den unterschiedlichen Darstellungen auch unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte liegen. Im Folgenden sollen die zentralen Elemente religionswissenschaftlicher Epistemologie beschrieben werden, die sich in religionswissenschaftlichen Darstellungen von Religion(en) zeigen und an denen sich religionswissenschaftliche Sprache von anderen Formen unterscheiden lässt.

1.1 Essentialisierung

In der Religionswissenschaft wird der Begriff der Essentialisierung auf zwei unterschiedliche Weisen verwendet. In einem Fall bezeichnet er den Versuch, eine Religionsgemeinschaft über vermeintlich zentrale Charakteristika zu beschreiben. Im anderen Fall verweist Essentialisierung auf die Vorstellung, dass hinter den historisch und sozial gegebenen Erscheinungen eine Essenz der Dinge auszumachen ist.

Die Religionswissenschaft hat sich in ihrer eigenen Wissenschaftsgeschichte von solchen essentialisierenden Bestimmungen von Religion und Religionen weitestgehend verabschiedet (vgl. Hylén, 2014). Auch wenn die kognitionswissenschaftliche Religionsforschung evolutionäre Grundlagen von Religion untersucht (vgl. bspw. Schüler, 2014; Slone, 2013), versteht sie Religion(en) mehrheitlich nicht als etwas dem Menschen Angeborenes, sondern als ein Resultat sozialer Prozesse.

1.2 Religionsbezeichnungen als uneindeutige, kontextabhängige Taxonomien

Auch die Religionswissenschaft verwendet Kategorien wie „Islam“, „Christentum“ etc. und spricht von Buddhist:innen oder Jüd:innen, sie versteht diese Begriffe aber nicht als eindeutig definiert und übernimmt nicht unhinterfragt eine von vielen möglichen Bestimmungen aus dem religiösen Feld selbst. Vielmehr legt sie Rechenschaft darüber ab, was im jeweiligen Kontext unter dem jeweiligen Begriff verstanden werden kann und was eher nicht. In seinem Buch *Imagining Religion* zeigt Jonathan Z. Smith anschaulich, dass ein Gegenstand wie das frühe Judentum nicht wie eine Walnuss über ein eindeutiges Taxonomiesystem bestimmt werden kann (Smith, 1982, S. 1-8). Religionen können nach Smith nicht monothetisch über einzelne Merkmale eindeutig und distinkt bestimmt werden. Hingegen ist es möglich, etwas wie das frühe Judentum polythetisch zu klassifizieren. Ohne explizit darauf zu verweisen, schliesst er hier an Wittgensteins Familienähnlichkeit an (vgl. Needham, 1975), wie später auch Benson Saler (Saler, 1993). Smith beschreibt die Definition des frühen Judentums als grobe Landkarte, die eine ungefähre Zuordnung zulässt:

What has animated these reflections and explorations is the conviction that students of religion need to abandon the notion of "essence" of a unique differentium for early Judaism as well as the socially impossible correlative of a community constituted of a systematic set of beliefs. The cartography appears far messier. We need to map the variety of Judaisms, each of which appears as a shifting cluster of characteristics which vary over time. (Smith, 1982, S. 18)

Er kritisiert hier den Versuch, Religion oder Religionen „an sich“ zu bestimmen oder in „Reinform“ zu beschreiben und Begriffe wie „Judentum“ als eindeutige Taxonomien zu verwenden. Die Religionswissenschaft sieht diese Begriffe heute mehrheitlich als diskursiv bestimmt und je nach ihrem Verwendungskontext können sie sehr Unterschiedliches meinen (vgl. bspw. Neubert, 2016). Wie letztlich alle Begriffe, die als sozial konstruiert betrachtet werden, sind klassische Religionsbezeichnungen (Judentum, Christentum etc.) keine monothetischen, disjunkten und homogenen Taxonomien. Vielmehr sind sie fließend und polythetisch, sie erschliessen sich über Familienähnlichkeiten und insbesondere in Bezug auf konkrete Kontexte und Diskurse². Für das religionswissenschaftliche Sprechen über Religion(en) heisst dies, dass keine kontext- und perspektivenunabhängigen Aussagen über Religion(en) und damit auch keine letztbegründenden Bestimmungen wie „Jüdisch ist es immer dann, wenn...“ gemacht werden.

1.3 Bezüge zu empirischen Daten vs. Bezüge zu religiöser Lehre

Die Religionswissenschaft erhebt den Anspruch, Aussagen zu machen, die der empirischen Prüfung standhalten können. Allgemein gehaltene Aussagen wie „Jüdinnen und Juden befolgen 610 Gesetze“, „Muslimische Frauen müssen ein Kopftuch tragen“, „Christinnen und Christen gehen am Sonntag in die Kirche“, „Buddhistinnen und Buddhisten meditieren“ basieren nicht auf empirischen Daten, sondern orientieren sich an ausgewählten religiösen Lehren, welche der betreffenden Religion autoritativ zugeschrieben werden. Eine theologische Norm wird hier zum Massstab der Beschreibung einer Religion bzw. Religionsgemeinschaft erhoben. Damit wird suggeriert, dass dominante theologische Setzungen mit dem religiösen Leben der Individuen gleichgesetzt werden können. Sätze, wie dieser aus einem schulischen Lehrmittel von Rita Faelli (2009, S. 15) „Für die Christinnen und Christen ist der Sonntag der wichtigste Tag der Woche“, drücken eine abstrakte Lehrmeinung aus, haben aber wenig mit der empirischen Realität zu tun. Aus empirischer Sicht müsste es eher heissen: „An Sonntagen finden vielerorts christliche Gottesdienste statt. Die Mehrzahl der reformierten Gottesdienste wird nur von einer kleinen Minderheit der Kirchenmitglieder besucht. Die Kirchenmitglieder begrüßen es jedoch mehrheitlich, dass es Sonntagsgottesdienste gibt“ (vgl. bspw. Stolz et al., 2011a; 2011b). Empirische Daten sind die Grundlage religionswissenschaftlicher Aussagen, deren Bezüge explizit gemacht und idealerweise historisch und sozial eingebettet sind.

1.4 Metasprache und Objektsprache

Die Religionswissenschaft verwendet reflektierte und für den jeweiligen Kontext definierte Schlüsselbegriffe. Die Begriffe können direkt aus dem Feld stammen und neu definiert werden, sie können in Anlehnung daran geschaffen oder aber auch gänzlich aus der Theorie hergeleitet sein. Wesentlich ist, dass der Begriff in einem wissenschaftlichen Kontext von allen gleichsam verwendet werden kann und nachvollziehbar ist. Die Verwendung der Begriffe bedingt keine religiöse Überzeugung (Aussagen wie: der heilige Antonius, seine Heiligkeit der Dalai Lama etc. werden i.d.R. vermieden) und der Gegenstand wird durch den Begriff nicht bewertet (keine Pejorative wie: Ungläubige, Heiden, Aberglaube etc.). Metasprachliche Begriffe werden objektsprachlichen Begriffen vorgezogen und wenn im Feld derselbe Begriff verwendet wird, macht die Religionswissenschaft den Unterschied durch eine Definition deutlich.

² Oliver Krüger verweist zurecht darauf, dass eine polythetische Definition allein das Problem der Kontextualität von Begriffen nicht löst. Jedoch ist sie zusammen mit einer Kontextualisierung immer noch adäquater als monothetische Taxonomien. (Krüger 2017, S. 45)

So entspringt z. B. der Begriff des Fundamentalismus einer Selbstbezeichnung einer protestantischen Bewegung der USA im frühen 20. Jahrhundert. Er stand für die theologische Überzeugung, dass es Fundamente des Glaubens im Christentum gibt (Riesenboldt, 2004). Der Begriff etablierte sich später für einen bestimmten Typus religiöser Überzeugungen und musste in seiner breiteren Verwendung innerhalb der Wissenschaft neu definiert werden. Mittlerweile hat sich „Fundamentalismus“ als pejorativer Begriff in der Alltagssprache etabliert und muss nun wiederum genauer bestimmt werden, wenn er in einem wissenschaftlichen Kontext verwendet wird. Kurz: Jeder wissenschaftliche Begriff ist definiert und kann gleichsam von allen innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses verwendet werden, ohne eine spezifisch positive oder negative Einstellung gegenüber dem Gegenstand zu verlangen.

Die Religionswissenschaft unterscheidet zudem zwischen einer etischen und einer emischen Perspektive – also einer wissenschaftlichen Aussenperspektive, die theoretisch von allen eingenommen werden kann, und einer Perspektive aus dem Feld, eine Perspektive der Akteur:innen, welche nur theoretisch, zugunsten der Rekonstruktion, eingenommen werden kann (Headland et al., 1990; Pelto & Pelto, 1978; Waardenburg, 1986). In religionswissenschaftlichen Texten oder Sprechakten können beide Perspektiven vorkommen – dies wird aber jeweils markiert und nachvollziehbar gemacht.

1.5 Kontextualisierung

Kontextualisierung ist ein wesentliches Merkmal, welches empiriebezogene Darstellungen sprachlich von essentialisierten unterscheidet. Kontextualisierung meint in Bezug auf Religionen, dass ein Gegenstand nicht allgemein angesprochen wird, sondern in seiner spezifischen zeitlichen und örtlichen Ausprägung, dass Akteur:innen genau benannt werden und die Perspektive, aus der gesprochen wird, klar ist (bspw. emisch/etisch) (Frank, 2016; Schnabel et al., 2018; Waardenburg, 1986). Anstelle von „Juden essen kein Schweinefleisch“ würde es z. B. heissen: „Die Mehrheit der Jüd:innen in der Schweiz des 20. Jahrhunderts halten sich an das halachische Gebot, kein Schweinefleisch zu essen“.

Im Gegensatz zu einer verallgemeinernden Sprache werden unterschiedliche sprachliche Marker verwendet, um den Gegenstand in einem konkreten Kontext darzustellen. Zentral ist hier, dass die Akteur:innen und der Gegenstand in ihrer zeitlichen und örtlichen Situierung möglichst präzise benannt werden.

Allgemeine Begriffe wie Christen, Muslime o.ä. sind ungenau und umfassend. Die Religionswissenschaft versucht daher, die angesprochene Gemeinschaft oder die angesprochenen Individuen möglichst konkret zu benennen. Dies kann durch unterschiedliche sprachliche Marker geschehen. Zunächst durch Fachtermini für eine spezifische Gruppe innerhalb einer Religion, wie „Evangelikale“, „Sunniten“, „Charedim“, „Gelbmützen“ etc., oder spezifizierende Adjektive, wie „orthodoxe Jüd:innen“, „katholische Christ:innen“ etc., oder Adjektive, welche eine Eigenschaft hervorheben, die eine Gruppe von anderen abgrenzen, bspw. „praktizierende Muslim:innen“, „säkulare Jüd:innen“, „distanzierte Christ:innen“, „konvertierte Hindus“ etc.

Diese Begriffe können aus der Meta- wie aus der Objektsprache stammen, also einer kritisch reflektierten Wissenschaftssprache oder einer Alltagssprache des betrachteten Feldes selbst bzw. aus Alltagsdiskursen, in denen über dieses Feld gesprochen wird. Wo kritisch diskutierte metasprachliche Begriffe bereits vorhanden sind, sollen diese in der Religionswissenschaft den objektsprachlichen vorgezogen werden. In jedem Fall werden Schlüsselbegriffe idealerweise kritisch dargestellt und der jeweilige Kontext über temporale und lokale Angaben spezifiziert. In einem religionswissenschaftlichen Text werden Zeit und Ort so spezifisch wie möglich angegeben („Osteuropäische, mehrheitlich orthodoxe Jüd:innen aus der ersten Einwanderungswelle in die Schweiz zwischen 1910 bis 1920“, „Theravada-buddhistische Mönche in der thailändischen Waldtradition Ajahn Chahns 2021 in Kandersteg“).

Religionen verändern sich über die Zeit und in Manchem unterscheiden sich die lokalen Ausprägungen voneinander. Durch die Nennung eines konkreten Ortes und einer Zeit(spanne) wird auch das indirekt ausgedrückt (vgl. Moore, 2014). Sprachlich werden Spezifizierungen auch über numerale, temporale oder lokale Adjektive, Adverbien oder Pronomen und Indefinitpronomen wie „viele, manche, wenige, oft, selten, meist, hiesig, dortig, die einen, die anderen“ etc. hergestellt.

Letztlich bleiben alle Bezeichnungen Sammelbegriffe, die ähnliche Gegenstände verallgemeinernd subsumieren. Die Religionswissenschaft tut dies idealerweise aber kritisch reflektiert und ohne eine kontextlose Einheit der Gegenstände zu suggerieren. Die Religionswissenschaft sucht auch regelhaftes in ihrem Untersuchungsgegenstand und bleibt nicht nur beim Einzelfall. Dabei kommt sie auch zu verallgemeinernden Aussagen, jedoch aufgrund der Analyse empirischer Daten und nicht aufgrund der Wiedergabe dominanter Lehrmeinungen.

2 Darstellungsformen von Religionen bei Schüler:innen

Wie Schüler:innen über Religionen sprechen, welche Konzepte von Religion(en) sich in den sprachlichen Rahmungen zeigen und was dies für religionsbezogene Schulfächer bedeutet, wurde bislang kaum untersucht. Im Hinblick auf Kinder oder Jugendliche gibt es einige Forschungsbeiträge zu religiöser Pluralität. Dabei geht es aber nicht um innerreligiöse Heterogenität sondern um die Einstellungen der Schüler:innen zu religiöser Pluralität und deren Umgang mit unterschiedlichen religiösen Traditionen (Edelbrock et al., 2010; Hermisson, 2017; Jackson & Nesbitt, 1992; van der Ven & Vermeer, 2004; Ziebertz et al., 2008; einen Überblick liefert Helbling, 2018).

Bezüglich Essentialisierungen auf einen Wesenskern sind Forschungsbeiträge der Kognitionspsychologie, die sich mit Essentialisierungen von sozialen Kategorien beschäftigen anschlussfähig (vgl. bspw. Gelman, 2003). Insbesondere legen sie Grundlagen für sprachliche Marker von Essentialisierungen (vgl. bspw. Gelman, 2010; Rhodes, 2012) und beschäftigen sich mit gesellschaftlichen Folgen solcher Essentialisierungen (vgl. bspw. Rhodes et al., 2018; ausführlich unten 4.1).

Für diesen Beitrag, in dem es um die Modellierung des Metakonzepthes geht, werden Texte von Schüler:innen mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) auf das Metakonzzept hin ausgewertet. Nach einigen Angaben zur Datenerhebung, werden im Folgenden die Ergebnisse dargestellt. Im Anschluss werden die Darstellungsformen der Lernenden wieder mit den wissenschaftlichen Formen in Bezug gesetzt und diskutiert.

2.1 Fragestellungen und Datenerhebung

In einer Vorstudie (Schellenberg & Saia, 2019) wurden die Präkonzepte von 34 Schüler:innen der 8. Jahrgangsstufe zum Thema Judentum in schriftlichen Beiträgen erhoben und nach einer Unterrichtsreihe auf Veränderungen hin untersucht. Auf der Grundlage der Resultate aus dieser Vorstudie wurde ein zweiter Fragebogen (Fragebogen II) mit offenen Frageformaten, die sich auf das Judentum beziehen entwickelt und eingesetzt (N = 83) – darauf aufbauend eine dritte Version, die weniger unterschiedliche offene Frageformate enthält, die sich aber je auf die Themenbereiche Judentum, Christentum und Islam beziehen (Fragebogen III, N = 180). Die Erweiterung mit Fragen zum Christentum und zum Islam wurde u.a. gewählt, um Darstellungsformen zu erfassen, die sich bezüglich des Judentums evtl. nicht zeigen oder sich nur auf das Judentum beschränken. Die Grössen der Stichproben wurden gewählt, weil auch Daten für quantitative Auswertungen erhoben wurden, welche in diesem Beitrag jedoch nicht besprochen werden.

Die Fragebogen wurden jeweils mit kognitiven Techniken in standardisierten Interviews evaluiert und über Standard Pretests geprüft (Prüfer & Rexroth, 2000). Die Ergebnisse der Evaluationen führten jeweils zu entsprechenden Anpassungen in den Fragebögen. Die Fragen konnten besser an die Zielstufe angepasst und für die Schüler:innen unverständliche Begriffe reduziert werden.

Die erste Datenerhebung erfolgte in einer Schule in einem städtischen Umfeld und umfasste vier Schulklassen der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 7 und 9) mit unterschiedlichen Niveaustufen (AB / C). Die Teilnahme umfasste jeweils 12-21 Schüler:innen (insges. N=83). Alle Schüler:innen besuchten einen regulären religionskundlichen Unterricht.

Folgende offene Fragen des Fragebogens II sind in die Auswertung eingeflossen:

Das Judentum. Schreibe auf, was dir zum Judentum in den Sinn kommt.

Du hast einen neuen Schulkameraden. Er ist aus einer jüdischen Familie. Er kommt zu euch zum Abendessen. Worauf würdest Du achten?

Gib eine kurze Antwort: Essen Juden Schweinefleisch?

Ein Freund von dir hat neue Nachbarn. Sie sind jüdisch. Erzähle deinem Freund, was du über das Judentum weisst und wie jüdische Menschen in der Schweiz leben.

Die Datenerhebung mit dem Fragebogen III erfolgte in 11 Schulklassen aus 5 Gemeinden. Vertreten waren die Jahrgangsstufen 7 bis 9, sowie unterschiedliche Niveaustufen (von A bis C sowie Integrationsmodelle A/B/C). Es wurden Gemeinden mit unterschiedlichen Ausländer:innenanteilen gewählt (zwischen 9 und 36 Prozent, gemäss der jeweiligen Gemeindeangaben), um bezüglich der Herkunft unterschiedlich heterogene Klassen zu befragen.

Folgende offene Fragen des Fragebogens III sind in die hier besprochene Auswertung eingeflossen:

Was weisst Du zum Thema Islam und darüber, wie Musliminnen und Muslime in der Schweiz leben? Schreibe alles auf, was dir dazu in den Sinn kommt.

Was weisst Du zum Thema Christentum und darüber, wie Christinnen und Christen in der Schweiz leben? Schreibe alles auf, was dir dazu in den Sinn kommt.

Was weisst Du zum Thema Judentum und darüber, wie Jüdinnen und Juden in der Schweiz leben? Schreibe alles auf, was dir dazu in den Sinn kommt.

Du hast einen neuen Schulkameraden. Er ist aus einer jüdischen Familie. Er kommt zu euch zum Abendessen. Worauf würdest Du achten?

Gib eine kurze Antwort: Essen Muslime Schweinefleisch?

2.2 Auswertung

Für die in diesem Beitrag diskutierte Auswertung wurden mehrheitlich Antworten aus dem Fragebogen II von 2020 ausgewertet und probeweise Antworten aus Fragebogen III von 2021. Die Auswertung der schriftlichen Antworten orientiert sich an den Grundsätzen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2015; Mayring & Gläser-Zikuda, 2008) und zur Organisation der Daten wurde MAXQDA 2020 verwendet. Die aus den theoretischen Vorüberlegungen zum religionswissenschaftlichen Sprechen bzw. Schreiben über Religion(en) und aus den Resultaten aus der Vorstudie bereits geformten Kategorien wurden an das Material herangetragen (Deduktion). Gleichzeitig wurden so lange weitere Kategorien aus dem neuen Textmaterial gezogen, bis sich keine neuen Kategorien bilden liessen (Induktion) (Mayring, 2015, S. 85). Dabei wurden sprachbezogene Kategorien gebildet, die entweder einer religionskundlich angemessenen Sprache oder einer nicht-religionskundlichen Sprache zugeordnet werden konnten (*religionskundlich* ist im Rahmen der Schule von *religionswissenschaftlich* zu unterscheiden). Dies Analyseschritte wurden an 32 Beiträgen aus dem Fragebogen II vollzogen und 22 Beiträge aus dem Fragebogen III auf allfällige weitere Kategorien geprüft. Als Analyseeinheit galten jeweils alle schriftlichen Zeugnisse unterhalb der einzelnen Fragestellungen – Zeichnungen (bspw. Davidstern) wurden nicht berücksichtigt. In der Regel wurden die Antworten in ganzen Sätzen oder auch in Teilsätzen gegeben, die jeweils als eine Codiereinheit aufgefasst wurden. Kamen Auflistungen von einzelnen Wörtern vor, waren die Codiereinheiten die Wörter, die grafisch gruppiert waren. Eine bloße Aneinanderreihung von Wörtern wurde als eine Codiereinheit behandelt. Waren die Wörter untereinander (bspw. mit Spiegelstrichen) aufgelistet, galt jedes von ihnen als eine Codiereinheit. Wesentlich war die primäre Unterscheidung, ob der jeweilige Satz den religionsbezogenen Gegenstand in verallgemeinernder bzw. essentialisierender Weise darstellt. Erst in einem zweiten Schritt wurde der spezifische sprachliche Marker identifiziert. Wenn in einem Satz mit mehreren Teilsätzen sowohl deutlich verallgemeinernde als auch deutlich differenzierende Anteile vorkamen, wurden die Teilsätze als einzelne Codiereinheiten behandelt. Das kommt bei den Schüler:innen z.B. dann vor, wenn sie statt eines Punktes ein Komma verwenden: „(a) Es gibt orthodoxe Juden die sind sehr streng gläubig, (b) im Judentum spricht man Hebräisch.“³ Der Teilsatz (a) wird aufgrund des verwendeten Fachausdruck als differenziert gewertet, (b) hingegen als verallgemeinert. Einzelnen Analyseeinheiten wurden z.T. mehreren Kategorien zugeordnet. Ein grosser Teil der Analyseeinheiten wurden z. B. mit „Verallgemeinert“ kodiert, enthielten aber auch Elemente anderer Kategorien – bspw. „Essentialisierung über religiöses Wissen“ oder „Modalverben“ (dürfen/müssen/sollen).

Im Folgenden werden die Kategorien mit Beispielen aus dem Fragebogen II im Überblick dargestellt und unter 2.2.1 und 2.2.2 genauer beschrieben. Die Häufigkeiten geben an, wie oft die Kategorien in 32 Beiträgen des Fragebogens II unter insgesamt 351 vergebenen Codes vorkamen. In den 22 Beiträgen des Fragebogens III kamen keine neuen Kategorien vor.

Die in Tabelle 1 und 2 dargestellten Kategorien wurden aus der Theorie und der Vorstudie abgeleitet, an das Material herangetragen (Deduktion). Die Beispiele aus dem Fragebogen II sind auf das Judentum bezogen, finden sich aber ebenso in den Texten aus Fragebogen III, die sich auf das Christentum oder den Islam beziehen.

³ F 12 7C 20 A 2, Pos. 2 (Die im Folgenden zitierten Passagen aus den Beiträgen der Schüler:innen wurden zugunsten der Lesbarkeit leicht korrigiert, im Wesentlichen aber nahe am Original belassen. Die Angaben beziehen sich auf die Fragebogennummer, das Item und die Position)

Nicht-religionskundlich		Häufigkeit
Kategorie	Verallgemeinert	88
Beschreibung	Die Aussagen sind verallgemeinert und beziehen sich undifferenziert auf alle religionsbezogenen Akteur:innen. Wenn nicht-religionsbezogene Akteur:innen verallgemeinert werden, wurde dies nicht kategorisiert.	
Ankerbeispiele	Juden tragen eine Kippa. Man könnte das Judentum als konservative Religion bezeichnen. Nein, weil Schweine alles essen und es unrein ist. (Auf die Frage, ob Jüd:innen Schweinefleisch essen).	
Kategorie	Essentialisierung über religiöses Wissen	65
Beschreibung	Hier handelt es sich um eine Mehrfachcodierung bei Aussagen, die verallgemeinert sind, und sich zusätzlich auf religiöses Wissen beziehen. Religiöses Wissen meint idealtypische Vorstellungen religiöser Praxis (Feste, Gebete, Gebote etc.) oder Glaubensinhalte (ein Gott, Reinheit, Nächstenliebe etc.), wie sie z. B. von religiösen Spezialist:innen normativ beschrieben würden.	
Ankerbeispiele	Juden essen kein Schweinefleisch, weil sie nicht dürfen wegen der Religion. Die Juden beten wie eine Kerze. Die Juden gehen einmal in der Woche in der Synagoge.	
Kategorie	Ex negativo	2
Beschreibung	Innere Differenzierung wird in Abgrenzung zum idealtypischen, religiös praktizierenden Typ dargestellt, welcher dadurch als „Normalfall“ konstruiert wird.	
Ankerbeispiele	Juden tragen schwarze Hüte. Manche tragen aber auch keine.	

Tab. 1: Kategorien „nicht-religionskundlich“ deduktiv

Religionskundlich		
Kategorie	Fachausdruck	24
Beschreibung	Für eine innere Differenzierung werden Begriffe verwendet, die auch in der Fachsprache verwendet werden.	
Ankerbeispiele	Es gibt orthodoxe Juden. Es gibt auch liberale Juden, sie sind nicht so streng gläubig.	
Kategorie	Alltagssprachliche Differenzierung	34
Beschreibung	Die innere Differenzierung wird durch Begriffe markiert, die in der Fachsprache eher nicht verwendet werden, aber in der Alltagssprache.	
Ankerbeispiele	Es gibt verschiedene Arten von Juden, die in der Schweiz leben, die die eher 'frei' leben und die anderen die die Gebote ganz genau 'befolgen'. Die streng gläubigen müssen Tefillin tragen.	
Kategorie	Differenzierung durch Pronomen oder Zahlwort	12
Beschreibung	Innere Differenzierung wird durch entsprechende Pronomen oder Zahlwörter hergestellt.	
Ankerbeispiele	Nicht alle Juden essen Schweinefleisch. Manche haben auch verschiedenes Geschirr. Darum verzichten viele Juden darauf.	
Kategorie	Geografische Eingrenzung	0
Beschreibung	Geografische Eingrenzungen durch Ortsangaben (Wiedikon, Zürich, Israel etc.) oder Adverbien (hier, dort etc.), die eine Binnendifferenz herstellen und signalisieren, dass es sich an anderen Orten auch anders verhalten könnte.	

Ankerbeispiele	Viele Jüd:innen in Wiedikon leben orthodox. Hier wird das Judentum sehr unterschiedlich gelebt.	
Kategorie	Zeitliche Eingrenzung	0
Beschreibung	Zeitliche Eingrenzungen durch Jahreszahlen, Epochen oder Adverbien, die eine Veränderung innerhalb des Judentums markieren und deutlich machen, dass es sich um eine veränderbare Grösse handelt. Veränderungen ausserhalb des Judentums, sind damit nicht gemeint, da keine innerjüdische Veränderung angesprochen ist (bspw.: Im zweiten Weltkrieg wurden die Juden verfolgt).	
Ankerbeispiele	Heute gibt es auch das Reformjudentum. Im Mittelalter war das jüdische Leben weniger heterogen.	
Kategorie	Explizite Nennung der inneren Heterogenität	8
Beschreibung	Die innere Heterogenität wird nicht nur über sprachliche Marker angedeutet, sondern explizit benannt.	
Ankerbeispiele	Je nach Art und Weise, wie sie an Gott glauben und welche Regeln sie befolgen, leben Juden unterschiedlich. Es gibt viele verschiedene Arten im Judentum, an Gott zu glauben. Es gibt sicher einige die mehr auf die Essensregeln achten und andere, die sie dafür eher vernachlässigen.	

Tab. 2: Kategorien „religionskundlich“ deduktiv

Folgende Kategorien in den Tabellen 3, 4 und 5 wurden neu gebildet (Induktion):

Nicht-religionskundlich		Häufigkeit
Kategorie	Modalverben (dürfen/müssen/sollen)	12
Beschreibung	Durch die Verwendung der Modalverben dürfen, müssen und sollen wird die religiöse Innensicht einer spezifischen Lehrmeinung übernommen.	
Ankerbeispiele	Sie müssen koscher essen. Juden dürfen am Samstag nicht arbeiten. Die Männer müssen eine Kippa tragen.	

Tab. 3: Kategorien „nicht-religionskundlich“ induktiv

Religionskundlich		Häufigkeit
Kategorie	Beobachtung	9
Beschreibung	Es wird die Betrachtung eines konkreten Falles benannt. Dabei wird bei einer Abweichung von einem möglichen Idealtyp nicht das Jüdisch- / Muslimisch- oder Christlichsein abgesprochen.	
Ankerbeispiele	Ich würde ihn fragen, ob er ein orthodoxer Jude ist. Ich kenne einen Juden. Der trägt aber keine schwarzen Kleider.	
Kategorie	Selbstbestimmung	13
Beschreibung	Den Akteur:innen wird Selbstbestimmung in der Gestaltung des religiösen Lebens zugesprochen, ohne dass ihnen das Jüdisch-, Christlich- oder Muslimischsein in Abrede gestellt wird.	
Ankerbeispiele	Es ist ihnen überlassen, ob sie Schweinefleisch essen wollen oder nicht. Wenn sie koscher essen wollen, nicht, weil diese Regel sagt man dürfe das nicht. Es ist aber jedem selbst überlassen, ob er das befolgen will.	

Tab. 4: Kategorien „religionskundlich“ induktiv

Weder – noch		Häufigkeit
Kategorie	„Es gibt...“	50
Beschreibung	Inhalte werden in ihrer Existenz, aber ohne Akteur:innen benannt.	
Ankerbeispiele	Es gibt viele Ge- und Verbote. Es gibt viele Feiertage. Kippa ist der Gebetshut. Eine Regel der Juden ist es koscher zu essen.	

Tab. 5: Kategorien „Weder/noch“ induktiv

Die Häufigkeiten der Kategorien geben einen Eindruck über die Verteilung innerhalb der 351 vergebenen Codes über die 32 ausgewählten schriftlichen Beiträge hinweg. 267 der 351 vergebenen Codes waren zu den Aspekten des religionskundlichen oder nicht-religionskundlichen Schreibens. 84 weitere Codes bezogen sich auf Aspekte, die nicht klar zuordenbar waren (bspw. „Es gibt...“) oder solche, die schliesslich als Kategorien anderer Natur betrachtet wurden z.B. die häufige Nennung des Holocaust. Von den 267 relevanten codierten Stellen sind 63% (167) nicht-religionskundlich und 37% (100) religionskundlich. Es kann daraus aber noch nicht geschlossen werden, wie viele Schüler:innen eher religionskundlich und wie viele eher nicht-religionskundliche Sprache verwendet haben, da sich die Verteilung innerhalb der einzelnen Beiträge von der Verteilung über die gesamten 32 ausgewählten Beiträge unterscheidet.

2.2.1 Nicht-religionskundliche Formulierungen

Verallgemeinerung

Die am häufigsten für religionskundlich nicht angemessenes Schreiben über Religion(en) vergebene Kategorie war „Verallgemeinerung“. Diese liegt immer dann vor, wenn sich eine Aussage auf alle Mitglieder einer benannten Gruppe in gleichem Masse bezieht, bspw. „Juden tragen eine Kippa“⁴ oder „Man hat zwei Küchen“⁵ – Formulierungen, wie sie bei den Schüler:innen sehr oft vorkommen. Gleiches gilt, wenn Jüd:innen eine einheitliche Lesart eines Gegenstandes oder eines Themas zugeschrieben wird – was seltener zu finden ist: „Bei den Juden ist der Samstag ein Feiertag“⁶.

Essentialisierung über religiöses Wissen

Eine besondere und in den Texten der Schüler:innen sehr dominante Art der Essentialisierung betrifft die religiöse Lehre. Hier wird Wissen über bestimmte religiöse Lehren oder religiöse Gesetze auf die Lebenspraxis der Menschen angewendet. Wenn eine den Schüler:innen bekannte Auslegung eines religiösen Gebotes den Betrieb von zwei unterschiedlichen Küchen fordert, führt dies im Falle einer Essentialisierung zur verallgemeinerten Aussage, dass Juden zwei Küchenausstattungen haben: „Sie ernähren sich aber koscher und haben die doppelte Menge an Küchengegenständen“⁷. Oder Kenntnisse über den Schabbat führen zur verallgemeinerten Aussage, dass Jüdinnen und Juden am Samstag keinen Strom benutzen: „Zudem verzichten sie den ganzen Samstag, soweit es geht, auf Strom, Licht, Auto, Herd usw.“⁸. In der Kategorisierung wurden die Kategorien „Verallgemeinerung“ und „Essentialisierung auf religiöses Wissen“ vergeben. Da Essentialisierung sprachlich unter anderem durch Verallgemeinerungen hergestellt wird, kommt es im Fall der Essentialisierung von religiösem Wissen zu einer doppelten Kategorisierung.

4 M 15 9A 20 B 29. Pos. 2.

5 M 16 9A 20 B 16. Pos. 2.

6 M 15 9A 20 B 29. Pos. 2.

7 M 15 9A 20 B 18. Pos. 8.

8 M 15 9A 20 B 18. Pos. 8.

Modalverben (dürfen/müssen/sollen)

Bei der Essentialisierung der religiösen Lehre fällt in den Schüler:innenaussagen der Gebrauch von Modalverben (müssen, dürfen, sollen) auf. In Aussagen wie „Sie *dürfen* kein Schweinefleisch essen“⁹ oder „Die Männer *müssen* eine Kippa tragen“¹⁰ übernehmen die Schüler:innen die religiöse Innensicht und geben dem religiösen Gesetz allgemeine Gültigkeit für die Mitglieder der betreffenden Religionsgemeinschaft.

Ex negativo

In der Studie von 2019 (Schellenberg & Saia 2019) wurden nach einer Unterrichtsreihe zur differenzierten Darstellung des Judentums erneut schriftliche Darstellungen von Schüler:innen erhoben. Hier standen an vielen Stellen Formulierungen, in denen erst ein Idealtyp des ultraorthodoxen bzw. charedischen Judentums gezeichnet wurde, um differenzierend daran anzuschliessen, dass nicht alle Jüd:innen so seien. Im Grunde liegt hier zwar eine Differenzierung vor, aber es handelt sich damit noch nicht um religionskundliches Schreiben, weil hier eine innerjüdische Minderheit wegen ihrer distinkten Erscheinung als Prototyp erscheint und die faktische Mehrheit als Abweichung dargestellt wird. Sogar im expliziten Versuch, eine Religionsgemeinschaft als in sich heterogen zu beschreiben, herrschen die essentialisierten Idealtypen vor (vgl. ebd. S. 27). Was in den Daten nach der Unterrichtsreihe häufig vorkam, zeigte sich in den Darstellungen vor der Unterrichtsreihe und insbesondere in den Daten der Erhebungen II und III kaum.

„Es gibt...“

In vielen Texten kommen einfache Sachangaben ohne Akteur:innen vor: „Es gibt eine Gebetsrolle namens Thora“¹¹, „Es gibt viele Ge- und Verbote. Es gibt viele Feiertage“¹².

Diese Aussagen sind als lose Wissensbestände ohne konkreten Kontext zu lesen. Sachlich sind die Darstellungen nicht falsch, aber ohne handelnde Personen wird kein Bild von jüdischen Lebenswelten transportiert; die religionskundlichen Aussagen sind entsprechend beschränkt.

2.2.2 Religionskundliche Formulierungen

Häufigste Differenzierungen finden über einzelne geläufige Fachbegriffe statt, die aus der Objektsprache übernommen werden (bspw. orthodox oder liberal), über alltagssprachliche Begriffe, die oft im Zusammenhang mit den Fachbegriffen benutzt werden (bspw. strenggläubig, nicht so gläubig, frei etc.), und insbesondere über Pronomen oder Adverbien (viele, manche, die meisten, ziemlich etc.): „Juden in der Schweiz tragen manchmal schwarze Kleidung. Viele tragen eine Kippa, aber nicht alle“¹³.

Orts- und Zeitangaben kommen zwar in einzelnen Fällen vor, dienen sprachlich aber nicht der Differenzierung. Die Aussage „Die Juden haben im Kreis 3 und Kreis 2 eigene Koscherläden“¹⁴ lokalisiert die Geschäfte, unterschlägt aber, dass nur ein Teil der Zürcher Jüdinnen und Juden diese tatsächlich besuchen.

Ganz ausdrücklich kommt die innere Heterogenität in den wenigen Fällen vor, in denen explizit differenziert wird. Auf die Frage, ob Juden Schweinefleisch essen, antwortet ein Schüler z. B.: „Nicht alle, da es in ihrer Religion verboten ist, doch es gibt sicher einige, die mehr auf Regeln achten, und andere, die sie dafür aber vernachlässigen“¹⁵. Oder eine Schülerin schreibt: „Es gibt verschiedene Arten von Juden, die in der Schweiz leben, die, die eher ‚frei‘ leben, und die andern, die die Gebote ganz genau ‚befolgen‘“¹⁶. Die einen begründen die Vielfalt mit den verschiedenen „Arten des Judentums“, die anderen über einen Aspekt der Selbstbestimmung. Auf die Frage, ob Jüd:innen Schweinefleisch essen, sagt eine Schülerin: „Wenn sie kosher essen wollen, nicht, weil diese Regel sagt, man dürfe das nicht. Es ist aber jedem selbst überlassen, ob er das befolgen will.“¹⁷ Die Aussage mag unpassend verallgemeinert

9 M 14 9A 20 B 31 Pos. 2.

10 M 13 7C 20 A11 Pos. 2.

11 M 14 9A 20 B 31 Pos. 2.

12 M 15 9A 20 B 28 Pos. 8.

13 F 14 9A 20 B 25. Pos. 8.

14 M 13 7C 20 A 3. Pos. 2.

15 M 15 9A 20 B 28.

16 F 15 9A 20 B 15; Anführungsstriche sind gemäss dem Original.

17 F 14 9A 20 B 22 Pos 6.

sein, aber interessant bleibt, dass sich hier ein Konzept von individueller Gestaltung des religiösen Lebens zeigt, das den betreffenden Personen nicht gleichzeitig das Jüdischsein in Abrede stellt (vgl. hierzu auch Frank, 2016, S.20). Ebenso wird das Selbstbestimmte nicht als Abweichung von einer vermeintlichen Norm (bspw. dem charedischen Judentum) beschrieben. Ein ähnliches Konzept von innerer Heterogenität und Selbstbestimmung zeigen vereinzelte Antworten auf die Frage, worauf sie achten würden, wenn ein jüdischer Kollege zum Essen käme. Einige Schüler:innen wissen zwar, dass sich manche Jüd:innen an die Kaschrut (jüdische Speisegesetze) halten, würden das aber zuerst einfach erfragen: „Er isst eventuell kosher. Darum würde ich ihn zuerst nach seinen Essgewohnheiten fragen und mich dementsprechend anpassen.“¹⁸ Sie schliessen also nicht automatisch vom religiösen Wissen auf das Handeln der Personen und erwarten zumindest die Möglichkeit einer individuellen Ausgestaltung. Solche Aussagen wurden unter „Beobachtung“ kategorisiert, ebenso wie Aussagen, die sich auf Alltagsbeobachtungen beziehen: „Aber ich kennen eine Familie, die ihr Leben orthodox lebt, aber auch sie ziehen keine schwarzen Kleider an und sie tragen auch keine Perücken.“¹⁹ Hier wird über Beobachtung auf innere Heterogenität geschlossen – wiederum ohne den Betrachteten ihr Jüdischsein abzusprechen.

2.2.3 Unterschiedliche Darstellungsformen der Schüler:innen

Die bisherigen Beobachtungen haben sich auf einzelne Sätze oder auf Textabschnitte bezogen. Nimmt man die gesamten Texte der Schüler:innen in den Blick, zeigen sich einige, die sehr differenziert und religionskundlich angemessen schreiben und einige mehr, die stark verallgemeinernd und essentialisierend bleiben. Auch unter den stark religionskundlichen Beispielen sind immer noch vereinzelte verallgemeinernde Sätze zu finden – im Gesamtzusammenhang scheinen sie aber vernachlässigbar und, da eine differenzierte Sprache auch komplexer ist, sind sie in einem gewissen Mass auch zu erwarten. Bei der grossen Mehrzahl kommt eine Mischform aus religionskundlichen und nicht-religionskundlichen Passagen vor. Bei einigen kommen religionskundliche und nicht-religionskundliche Darstellungen gleich stark nebeneinander vor: eine Schülerin beschreibt das Judentum und jüdisches Leben bei den ersten offenen Fragen z. B. sehr verallgemeinernd und entlang des religiös praktizierenden Typus, im zweiten Teil antwortet sie hingegen religionskundlich angemessen auf die Frage, was sie jemandem über das Judentum erzählen würde.

Bei anderen ist der Grossteil der Analyseeinheit nicht-religionskundlich und nur vereinzelt kommen differenzierende Aspekte vor. Ein Schüler beschreibt z. B. in 7 von 8 Codiereinheiten das Judentum essentialisiert und verallgemeinernd und lediglich in einer schreibt er: „Nicht alle Juden essen Schweinefleisch.“²⁰

Und schliesslich gibt es jene, die verschiedene Formen des Judentums explizit nennen, jedoch wiederum in essentialisierender Weise: Ein Schüler schreibt z. B.: „die Juden sind ‚aufgeteilt‘ in vier Richtungen. Orthodoxe Juden, ? [sic] Juden, konservative Juden, liberale Juden.“²¹ Auf die Frage, ob Jüdinnen und Juden Schweinefleisch essen, schreibt er: „Nein. Wobei, es gibt welche, aber das sind dann eigentlich ‚Fake-Juden‘.“ Er verfügt über ein Wissen um unterschiedliche jüdische Strömungen und könnte vielleicht auch wesentliche Merkmale benennen, drückt aber gleichsam aus, dass die Befolgung bestimmter Regeln über das Jüdischsein bestimmen. Damit übernimmt er eine spezifische innerjüdische Sicht und verlässt den religionskundlichen Blick.

3 Zentrale Aspekt des Metakzeptes

Nach der Explikation der religionswissenschaftlichen Perspektive und der Kategorien in den schriftlichen Darstellungen der Schüler:innen soll im Folgenden das Metakzept des Sprechens über Religion(en) in seinen wesentlichen Aspekten dargestellt werden. In diesem Artikel wird zwischen einer religionswissenschaftlichen und einer religionskundlichen Darstellung von Religionen unterschieden. Das religionskundliche Sprechen bzw. Schreiben über Religion(en) ist zwar an den religionswissenschaftlichen Diskurs angelehnt, bezieht sich aber auf den Bildungskontext und insbesondere auf die Lernenden. Es wäre daher falsch, ein religionswissenschaftliches Sprechen über Religion(en) zum Massstab für Schüler:innen zu nehmen und dennoch bildet es den Ausgangspunkt der fachlichen Überlegungen. Davon ausgehend und aufgrund der Resultate aus den Textanalysen, lassen sich nun verschiedene Aspekte des Metakzeptes beschreiben, die in einem schulischen Kontext beachtet werden sollten:

18 M 15 9A 20 B 20 Pos. 4.

19 M 15 7C 20 A1 Pos. 4.

20 M 14 7C 20 A 10, Pos. 6.

21 M 12 7AB 20 D 59 Pos. 8.

Wenn über Religionen und Religionsangehörige geschrieben wird, sollten diese kontextualisiert dargestellt werden. Dafür sollten Verallgemeinerungen vermieden und keine für alle zutreffenden und gültigen Aussagen gemacht werden, wenn dies empirisch nicht der Fall ist. Die Akteur:innen bzw. die beschriebenen Personen sollen möglichst genau benannt werden. Dafür sollen Fachbegriffe oder differenzierende Begriffe aus der Alltagssprache verwendet oder Verallgemeinerungen durch differenzierende Pronomen relativiert werden (bspw. durch Hinweise auf eine Teilmenge, durch Worte wie „manche“, „viele“ etc.). Die besprochenen Gegenstände sollen zudem zeitlich und örtlich situiert werden.

Religiöses Wissen über Rituale, Glaubensinhalte etc. sollte nicht mit dem Leben von Religionsangehörigen gleichgesetzt und religiöse Lehrmeinungen dementsprechend von der Vielfalt religiösen Lebens unterschieden werden.

Schliesslich muss deutlich werden, aus welcher Perspektive etwas Gültigkeit hat und religiöse Innensichten sollten nicht ohne Angabe der Perspektive wiedergegeben werden. Werden bezüglich religiöser Gesetze z. B. Aussagen mittels Modalverben (dürfen/sollen/müssen) gemacht, muss deutlich werden, aus wessen Perspektive ein Gebot gilt und aus wessen evtl. nicht.

Die Kontextualisierung eines Gegenstandes, die innere Heterogenität und die Wandelbarkeit von Religionen, der Unterschied von gelehrter und gelebter Religion und die Abhängigkeit von Perspektiven, sollten in einer religionskundlichen Darstellung sprachlich zum Ausdruck kommen. In einem schulischen Kontext könnte zudem erwartet werden, dass diese Elemente auch explizit benannt und erklärt werden können. Dazu gehörte auch, über ein Wissen um den Einfluss verallgemeinernder und essentialisierender Sprache auf die eigene Vorstellung und auf die soziale Interaktion zu verfügen sowie über gesellschaftliche Auswirkungen solcher Darstellungen. Dies soll in den folgenden Kapiteln noch deutlicher werden.

4 Bildungsrelevanz des Metakonzepes

Neben der Beschreibung des Unterrichtsgegenstandes, geht es in der Didaktischen Rekonstruktion auch um die Klärung der Bildungsrelevanz. Dies geschieht aus fachlicher Sicht und mit Blick auf die Schüler:innen. Die Relevanz eines Metakonzepes innerhalb der Bezugsdisziplin ist ein wesentlicher Teil in der Beurteilung des Bildungsgehalts. Zudem zeigt sich darin bereits, ob ein spezifisches Metakonzzept eine Gesellschaftsrelevanz über den Fachdiskurs hinaus entfaltet, was nach Klafki (1969) ein wesentliches Element bildungsrelevanter Inhalte ist. In einem ersten Schritt wird hier die Bildungsrelevanz des Metakonzepes des religionskundlichen Sprechens über Religion(en) aus fachlicher Sicht diskutiert, in einem zweiten Schritt fachdidaktisch, mit Fokus auf die Schüler:innen.

4.1 Bildungsrelevanz aus fachlicher Perspektive

Ein zentraler Aspekt von nicht-religionswissenschaftlichen Darstellungen von Religionen sind verallgemeinerte Darstellungen, die ihrerseits ein wesentlicher sprachlicher Ausdruck essentialisierender Darstellungen sind. Wie im Kapitel 1.1 dargestellt, wird der Begriff der Essentialisierung in unterschiedlichen religionsbezogenen Diskursen verwendet: Zum einen in der Kritik an der Religionsphänomenologie, zum anderen als Begriff für verallgemeinerte Darstellungen von Religionen, in welchen diese auf einzelne eindeutige Ausprägungen reduziert werden. Zudem wird der Begriff in kognitionspsychologischen Arbeiten verwendet, wo es um Essentialisierung von sozialen Kategorien geht – auch die der Religionszugehörigkeit. Ähnlich wie in der Kritik der Religionsphänomenologie wird hier unter Essentialisierung die Zuschreibung eines Wesenskerns problematisiert. In allen Fällen werden nicht nur die fachliche Angemessenheit der Darstellung diskutiert, sondern auch mögliche gesellschaftliche Auswirkungen problematisiert.

4.1.1 Essentialisierung als Zuschreibung eines Wesenskerns

Die religionsphänomenologischen Zugänge bedienen sich eines theologisch-transzendentalistischen Essentialismus, indem sie „hinter den Phänomenen“ letzte transzendente Grössen wie das Heilige, das Göttliche o. Ä. verorten (klassische Vertreter sind Gerardus van der Leeuw (1890–1950), Friedrich Heiler (1892–1967) oder Mircea Eliade (1907–1986)). Die theoretische Grundannahme dieser Zugänge hat sich für eine empirische und kulturwissenschaftliche Religionswissenschaft als problematisch erwiesen. Da die Religionsphänomenologie damit eine quasireligiöse Annahme bedient, wurde sie von der Methode mehrheitlich zum Gegenstand religionswissenschaftlicher Arbeit. Gerade als quasireligiöse Lesart der Religionen kann ein religionsphänomenologischer Zugang nicht Grundlage einer Religionskunde als schulischer Fachperspektive sein.

Eine Essentialisierung im Sinne des Zusprechens einer Essenz, die den Gegenstand bestimmt, finden wir auch da, wo Religion oder Religionen essenziell positiv oder essenziell negativ dargestellt werden, während das jeweils andere, als nicht genuiner Teil der Religion betrachtet wird (vgl. Hylén, 2014) – wenn Religion z. B. als Ressource für den sozialen Zusammenhalt dargestellt wird und gemeinschaftshindernde Elemente als nicht zur Religion zugehörig beschrieben werden. Für den schulischen Kontext kritisieren Smith et al. (2018), dass diese Verkürzung Schüler:innen verunmöglicht, Religionen in all ihren Aspekten wahrzunehmen und diverse, auch problematische Geschehnisse um Religionen angemessen einzuordnen.

Auch die Kognitionspsychologie beschäftigt sich mit der Essentialisierung von sozialen Kategorien und hat hier insbesondere Alltagsüberzeugungen im Blick. Sie interessiert sich für *causal essence* (vgl. Gelman, 2003), also die Vorstellung, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, sozioökonomischer Status oder eben Religion durch eine dem Individuum innewohnende Essenz (vor-)bestimmt ist. Susan Gelman oder auch Marjorie Rhodes beschreiben die Verwendung von einfachen Zuschreibungen einerseits als Ursache von Essentialisierung und andererseits als Indikatoren für essentialisiertes Denken (bspw. Gelman et al., 2010; Rhodes et al., 2012). Die Kognitionspsychologie interessiert sich allgemein für die Bildung von Kategorien, und deren Essentialisierung beschreibt sie in gewissen Kontexten als wesentlich für das Lernen. Bei sozialen Kategorien leistet Essentialismus aber Stereotypen und Vorurteilen gegenüber Mitmenschen Vorschub und hat einen negativen Einfluss auf Intergruppenbeziehungen (Davoodi et al., 2019; Haslam et al., 2006; Howell et al., 2011; Pauker et al., 2010; Prentice & Miller, 2016; Rhodes et al., 2012, 2018; Rhodes & Mandalaywala, 2017; Smyth et al., 2012, 2017). Eine verallgemeinernde Sprache und undifferenzierte Zuschreibungen von Kennzeichen sind dabei wesentliche Ursachen und damit auch verallgemeinernde Darstellung von Religionen und undifferenzierte Verwendung von Taxonomien wie „Weltreligionen“, „der Islam“, „der Hinduismus“ etc. In einem schulischen Kontext sollten diese als wissenschaftlich unzureichend problematisiert und insbesondere sollten die daraus resultierenden gesellschaftlichen Problemstellungen in den Blick genommen werden.

4.1.2 Essentialisierung als Verallgemeinerung

Umfassende Kategorien wie Weltreligionen oder die geläufigen Religionsbezeichnungen wie Christentum, Judentum, Hinduismus etc. sind verallgemeinernd und essentialisierend und auf ihre eurozentrische Entstehungs- und Verwendungsgeschichte hin zu befragen. Ihre breite Verwendung vermag soziale Realitäten zu schaffen, die sich für einige Gesellschaftsgruppen nachteilig auswirken.

Suzanne Owen (2011) macht unter Bezugnahme auf Autor:innen wie James Cox (2007), Ronald Geaves (2005), Richard King (1999) und Tomoko Masuzawa (2005) deutlich, dass es sich bei der Kritik an den Kategorien nicht einfach um ein linguistisches Problem der Kategorienbildung handelt, sondern insbesondere auch um ein gesellschaftliches. So geht es z. B. um die Frage der Deutungs- und Bestimmungsmacht. Die Definition dessen, was als Religion gilt und was nicht, ist ganz wesentlich aus einer westlich-christlichen Sicht geschehen und eng mit der Kolonialgeschichte verbunden (Masuzawa, 2005). Die Vielfalt religiöser Überzeugungen und Lebensweisen wird ausgespart, als Religion definiert wird das, was nach einer ausgewählten religiösen Lehrmeinung geglaubt und gelebt werden *soll*. Religiöse Expert:innen bilden dabei die wesentlichen Quellen, und gelebte Religion kommt entweder gar nicht in den Blick oder wird als Abweichung von der Norm beschrieben (Owen, 2011, S. 255). Geaves (2005) zeigt in seinen Studien zu südasiatischen Migrationsgemeinschaften in Grossbritannien, wie die Mechanismen der durch den britischen Kolonialismus geprägten Kategorisierungen der Religionen zur Marginalisierung vieler Gemeinschaften führten, weil die in der Praxis verwendeten Kategorien – von Volkszählungen bis in die Schulcurricula – eklektische, synkretistische und sich verändernde Religionsgemeinschaften nicht zu repräsentieren und zu erfassen vermögen. Geaves beschreibt auch, wie religiöse Gruppierungen Selbst-Essentialisierung verwenden, um in die gängigen Raster zu passen, wenn es z. B. um öffentliche Anliegen oder Anträge gegenüber dem Staat geht. Diese Selbst-Essentialisierung geschieht aber auch da, wo Teile einer Religionsgemeinschaft propagieren, die „reine Form“ der jeweiligen Religion darzustellen, während andere korrumpiert seien – so zu sehen in vielen fundamentalistischen Strömung. Schliesslich stellt auch Geaves fest, dass essentialisierte Darstellungen von Religionen kulturelle Stereotype bedienen und damit Rassismus fördern, der sich auf kulturelle und religiöse Identitäten bezieht (Geaves, 2005, S. 80).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Essentialisierungen auf einen Wesenskern und Essentialisierung als verallgemeinernde Darstellungen von Religionen aus einer religionswissenschaftlichen Perspektive als unzureichend beschrieben werden müssen und sowohl in religions- wie auch kognitionswissenschaftlichen Studien negative gesellschaftliche Effekte festgestellt wurden, wie z. B. die Förderung sozialer Ungleichheiten oder Ausprägungen von Stereotypen und Vorurteilen. Damit liegt eine fachliche, eine über diese hinausgehende gesellschaftliche Relevanz und auch eine Bildungsrelevanz vor.

4.2 Verortung in Lehrplan 21

Kattmann et al. gehen in ihrem Artikel von 1997 von fachdidaktisch etablierten Konzepten aus, die bereits Eingang in Lehrpläne und Schulcurricula gefunden haben. Wie eingangs beschrieben ist dies im Fall der Religionskunde bezüglich möglicher Metakonzeppte noch immer in der Entwicklung begriffen. Dennoch soll hier der Frage nachgegangen werden, inwiefern das besprochene Metakonzzept an den aktuellen Lehrplan der Deutschschweizer Kantone (D-EDK, 2016) anschlussfähig ist.

Explizit fordert der *Lehrplan 21* (D-EDK, 2016) keine spezifische Darstellungsform von Religionen und es sind Passagen zu finden, die essentialisierende und verallgemeinernde Darstellungen zulassen. Insbesondere die Kompetenzformulierungen in „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (NMG) 12 („Religionen und Weltansichten begegnen“) geben kaum Hinweise darauf, dass unterschiedliche Deutungen religionsbezogener Gegenstände oder Lebensweisen im Unterricht dargestellt werden sollten. Vielfalt oder die Ebene des Individuums werden zwar angesprochen (bspw. NMG.12.5.a & d), bilden aber nicht den Fokus der Kompetenzbeschreibungen. Mit einigen dieser Kompetenzen liessen sich sowohl religionskundliche als auch essentialisierende und verallgemeinernde Darstellungsformen legitimieren.

Sinnvollerweise sind die einzelnen Kompetenzbeschreibungen aber im Kontext des weiteren Lehrplanes zu lesen, woraus eine religionskundliche Lesart nahegelegt wird. In den einführenden Teilen zu den Kompetenzbereichen „Natur, Mensch, Gesellschaft“ und zu den Fachperspektiven „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ (ERG) werden Traditionen allgemein, aber auch in ihrer individuellen Ausgestaltung angesprochen (S. 15) und es wird explizit auf gesellschaftliche Individualisierung und Pluralisierung Bezug genommen (S. 16) oder z. B. auf die „konfessionelle[n] und individuelle[n] Vielgestaltigkeit“ des Christentums hingewiesen.

In den Kompetenzformulierungen des Zyklus 3 kommt eine religionskundliche Lesart stärker zum Ausdruck. Hier werden z. B. Kontexte als Deutungsrahmen angesprochen (ERG.3.1.c) oder es wird auf konkrete Kontexte verwiesen (ERG.3.2.a „... erkunden eine soziale oder kulturelle Einrichtung“). Auch in der Kompetenz, Texte historisch einbetten zu können, wird eine kulturkundliche Sicht adressiert („Ursprung, Epoche, Alltagswelt“) (ERG.4.1.a), oder in der Kompetenz, gesellschaftlichen und kulturellen Wandel von Festtraditionen zu beschreiben (ERG.4.3.b).

Am stärksten kommen die gesellschaftsrelevanten Anliegen eines religionskundlichen Sprechens in den Kompetenzen ERG.4.4.b & d zum Ausdruck: Schüler:innen „können Religionen und kulturelle Minderheiten mit ihren Anliegen nicht-diskriminierend darstellen und verschiedene Auffassungen transparent wiedergeben“ und sie „können verschiedene Auslegungen innerhalb der Religionen erkennen, der Vielfalt von Überzeugungen und religiösen Traditionen sowie den Bemühungen um Toleranz, Integration und Verständigung respektvoll begegnen“. Hier werden explizit verschiedene Auslegungen innerhalb von Religionen genannt und mit nicht-diskriminierender und respektvoller Begegnung in Zusammenhang gebracht. Eine religionskundliche Sprache wird hier zwar nicht explizit genannt, aber sie kann hier zumindest gut verortet werden.

Im Weiteren werden die Themen Stereotype, Vorurteile oder Klischees ausserhalb religionskundlicher Kompetenzen bearbeitet, z. B. in Beziehung auf Geschlechterrollen (NMG.1.6.d), auf Menschen und deren Lebensweisen allgemein (NMG.7.1.e) oder in Bezug auf Bevölkerungsgruppen „in fernen Gebieten der Erde“ (NMG.7.2.b). Hier sollen die Schüler:innen – auch bei sich selbst – Stereotype und Vorurteile beschreiben, hinterfragen sowie deren Ursachen analysieren. Wo ein kritischer Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen eingefordert wird, muss auch die Frage nach der Sprache gestellt werden. Wenn also das Metakonzzept des religionskundlichen Sprechens über Religion(en) auch nicht explizit im Lehrplan 21 vorkommt, so lässt es sich dennoch an die bestehenden Kompetenzformulierungen und allgemeinen Ziele innerhalb von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ anschliessen.

4.3 Bildungsrelevanz des Metakonzepptes für die Lernenden

Otto Willmann zitierend beschreibt Klafki (1969) einen Bildungsinhalt dann als gehaltvoll, wenn dieser „den Geist bestimmend in die Vorstellungen und Gedanken eingreift“ (Klafki, 1969, S. 11). Ein Bildungsinhalt soll nach Klafki (1969) über sich hinausweisen und andere Bereiche erschliessen und für die Gegenwart und für die Zukunft der Schüler:innen bedeutsam sein.

Im Metakonzzept des Sprechens bzw. Schreibens über Religion(en) geht es um das Einüben und das sprachlich Sichtbarmachen einer empirischen kulturwissenschaftlichen Sicht auf den Gegenstand Religion. Religion(en) sollen in ihrer Vielgestalt in den Blick genommen werden und verallgemeinernde und essentialisierende Vorstellungen aufgebrochen werden, um Raum für Konzeptionen von vieldeutigen, eklektischen, synkretistischen oder sich verändernden Religionen zu schaffen. Hier werden zwei Dinge zum Lerngegenstand: Zum einen geht es darum, Religionen nicht idealtypisch und entlang dominanter Lehrmeinungen zu konstruieren. Vielmehr sollen sie in ihrer gelebten

Vielfalt betrachtet und beschrieben werden. Zum anderen geht es darum, gesellschaftliche Problematiken, die sich durch Verallgemeinerungen und Essentialisierungen ergeben können, und die entsprechenden sprachlichen Manifestationen explizit zum Lerngegenstand zu machen. Dieses Lernziel weist über die Religionskunde hinaus und kann auch für andere Lerngegenstände z. B. aus der Geschichte oder der Geografie fruchtbar gemacht werden. In Kapitel 4.1 wurde argumentiert, dass das Metakonzzept des Sprechens über Religion(en) in Gegenwart und Zukunft allgemeingesellschaftliche Relevanz haben kann. Die möglichen gesellschaftlichen Auswirkungen einer diskriminierenden und Vorurteile befördernden essentialistischen Sprache betrifft bereits die Jugendlichen und daher sollte eine kritische Auseinandersetzung mit sprachlichen Darstellungen auch explizit zu den Lerngegenständen gehören. Besonders bedeutsam wird dies schliesslich, wenn sie als Erwachsene über mehr gesellschaftliche und politische Mitgestaltung verfügen. Bleibt man bei der Bestimmung der Bildungsrelevanz bei Klafki, so ist dieses Metakonzzept sowohl innerhalb seiner epochalen Schlüsselprobleme (insbesondere „Friedensfragen“ und „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“) (Klafki, 2007, S. 56-57 & 59) als auch bezüglich der „grundlegenden Einstellungen und Fähigkeiten“ (insbesondere Empathie und vernetztes Denken) (Klafki, 2007, S. 63) von Bedeutung. Essentialisierte und verallgemeinerte Konzepte von sozialen Kategorien sind eine der Grundlagen gesellschaftlich produzierter Ungleichheit und können z. B. in Gestalt des Rassismus zur strukturellen Gewalt und damit zu möglichen Ursachen von Friedensgefährdung gezählt werden (Klafki, 2007, S. 57). Empathie als die Fähigkeit, „eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen“ (Klafki, 2007, 63) zu sehen, bedarf wiederum einer realistischen Einschätzung der Perspektive des:der Anderen, was durch ein essentialisiertes Bild verstellt wird. Und letztlich braucht es auch für ein vernetztes Denken differenzierte Konzepte der einzelnen Grössen, die denkend vernetzt werden – sonst ist z. B. die Rolle von Religion(en) in vergangenen, gegenwärtigen und künftigen Gesellschaften nur unzureichend analysier- und beschreibbar.

5 Fazit

In diesem Beitrag wurde unter Einbezug des religionswissenschaftlichen Diskurses und Texten von Schüler:innen der Sekundarstufe I das religionskundliche Sprechen bzw. Schreiben über Religion(en) als Metakonzzept der Religionskunde herausgearbeitet. Es wurde versucht die sprachlichen Mittel zu explizieren, anhand deren religionskundlich adäquates Sprechen bzw. Schreiben gefasst werden kann. Dabei wurden Elemente besprochen, die innerhalb eines wissenschaftlichen Diskurses auf Verallgemeinerungen und/oder Essentialisierungen hinweisen oder auf religionswissenschaftlich angemessene Darstellungen – und wie diese bei Schüler:innen ausfallen.

Unter Berücksichtigung des aktuellen Lehrplans der Deutschschweizer Kantone und der Kriterien von Klafki bezüglich der Beurteilung von Bildungsrelevanz wurde argumentiert, dass aufgrund der fachlichen Angemessenheit und insbesondere aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz dem Metakonzzept des religionskundlichen Sprechens über Religion(en) eine zentrale Bedeutung innerhalb eines schulischen Curriculums beigemessen werden sollte. Der Unterricht soll die Schüler:innen zur Verwendung einer differenzierenden Sprache befähigen, die den Gegenstand Religion angemessen darstellt. Zudem soll explizit über mögliche negative soziale und gesellschaftliche Auswirkungen von essentialisierenden und verallgemeinernden Darstellungsformen gesprochen werden, um dieses Ziel zu erreichen. Bei den befragten Schüler:innen konnte festgestellt werden, dass sie in den schriftlichen Beiträgen zu grossen Teilen nicht-religionskundliche Sprache verwenden. Die Frage nach den Gründen und nach den Möglichkeiten, dies zu ändern, bleibt dabei noch unbeantwortet.

In dieser Arbeit wurden verschiedene Fragen zur Erhebung des Schreibens über Religion(en) bei Jugendlichen entwickelt und erprobt und zur Analyse wurde ein Kategoriensystem vorgelegt. Diese Arbeiten können in Zukunft Ausgangspunkt für Arbeiten zur systematischen und reliablen Erfassung der Ausprägung des hier dargestellten Metakonzzeptes sein.



Über den Autor

Urs Schellenberg ist Dozent der Fachdidaktiken Religionskunde und Ethik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. urs.schellenberg@phzh.ch

Literatur

- Andreassen, B.-O. & Lewis, J. R. (Hrsg.). (2014). *Textbook gods: Genre, text, and teaching religious studies*. Equinox.
- Bastian, B. & Haslam, N. (2007). Psychological Essentialism and Attention Allocation: Preferences for Stereotype-Consistent Versus Stereotype-Inconsistent Information. *The Journal of Social Psychology*, 147(5), 531-541. <https://doi.org/10.3200/SOCP.147.5.531-542>
- Bleisch, P. (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21. Religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskunde-didaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 63–71.
- Bleisch, P. & Bietenhard, S. (2018). Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte: Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen. *Zeitschrift für Religionskunde*, 6, 28–50.
- Cox, J. L. (2007). *From primitive to indigenous: The academic study of indigenous religions*. Ashgate.
- Dahinden, U. (2006). *Framing: Eine integrative Theorie der Massenkommunikation*. UVK Universitätsverlag.
- Davoodi, T., Soley, G., Harris, P. L. & Blake, P. R. (2019). Essentialization of Social Categories Across Development in Two Cultures. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.13209>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). Bereinigte Fassung (2016). Lehrplan 21. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Edelbrock, A., Schweitzer, F. & Biesinger, A. (Hrsg.). (2010). *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*. Waxmann.
- Faelli, R. (2009). *Weltreligionen*. Elk.
- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht: Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Kohlhammer.
- Frank, K. (2014). Bad Religions and Good Religions: The Representation of Religions and Religious Traditions in a New Swiss Textbook. In B.-O. Andreassen & J. R. Lewis (Hrsg.), *Textbook gods: Genre, text, and teaching religious studies* (S. 62–85). Equinox.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde*, 19–33.
- Franke, E. & Seiwert, H. (Hrsg.). (2014). *Religionswissenschaft zwischen Sozialwissenschaften, Geschichtswissenschaft und Kognitionsforschung: Ein Autoren-Workshop mit Hubert Seiwert*. Marburg Online Books.
- Frey, K. (1975). Rechtfertigung von Bildungsinhalten im elementaren Diskurs: Ein Entwurf für den Bereich der didaktischen Rekonstruktion. In R. Künzli (Hrsg.), *Curriculumentwicklung, Begründung und Legitimation* (1.-3. Tsd), 103–129. Kösel.
- Geaves, R. (2005). The dangers of essentialism: South Asian communities in Britain and the 'world religions' approach to the study of religions. *Contemporary South Asia*, 14(1), 75-90. <https://doi.org/10.1080/09584930500195014>
- Gelman, S. A. (2003). *The essential child: Origins of essentialism in everyday thought*. Oxford University Press.
- Gelman, S. A. (2004). Psychological essentialism in children. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(9), 404–409. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.07.001>
- Gelman, S. A. & Roberts, S. O. (2017). How language shapes the cultural inheritance of categories. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(30), 7900-7907. <https://doi.org/10.1073/pnas.1621073114>

- Gelman, S. A. & Ware, E. A. (2012). Conceptual Development: The Case of Essentialism. In E. Margolis, R. Samuels & S. P. Stich (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Cognitive Science* (S. 454–479). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195309799.013.0019>.
- Gelman, S. A., Ware, E. A. & Kleinberg, F. (2010). Effects of Generic Language on Category Content and Structure. *Cognitive psychology*, 61(3), 273–301. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.06.001>
- Günther-Arndt, H. (Hrsg.). (2006). *Geschichtsdidaktik empirisch: Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Lit-Verlag.
- Haslam, N., Rothschild, L. & Ernst, D. (2000). Essentialist beliefs about social categories. *British Journal of Social Psychology*, 39(1), 113–127. <https://doi.org/10.1348/014466600164363>
- Haslam, N., Bastian, B., Bain, P. & Kashima, Y. (2006). Psychological Essentialism, Implicit Theories, and Intergroup Relations: *Group Processes & Intergroup Relations*. <https://doi.org/10.1177/1368430206059861>
- Headland, T. N., Pike, K. L., Harris, M. & American Anthropological Association (Hrsg.). (1990). *Emics and etics: The insider/outsider debate*. Sage Publications.
- Helbling, D. (2018). Wie Kinder Religion und Religionen begegnen. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle...“: *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 291–311). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hetmanczyk, P., & Schellenberg, U. (2022). Der Vergleich aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. Normative und analytische Problemstellungen. *Zeitschrift für Religionskunde*, 10, 43–56.
- Hermisson, S. (2017). Schülereinstellungen zu religiöser und weltanschaulicher Diversität – Entwicklung eines Erhebungsinstruments auf der Grundlage der Item-Response-Theorie. *Theo-Web*, 16(2), 75. <https://doi.org/10.23770/tw025>
- Hock, K. (2014). *Einführung in die Religionswissenschaft* (5., bibliogr. aktualisierte Aufl.). WBG, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Howell, A. J., Weikum, B. A. & Dyck, H. L. (2011). Psychological essentialism and its association with stigmatization. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 95–100. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.006>
- Hylén, T. (2014). Closed and Open Concepts of Religion: The Problem of Essentialism in Teaching about Religion. In B.-O. Andreassen & T. Hylén (Hrsg.), *Textbook gods: Genre, text, and teaching religious studies* (S. 16–42). Equinox.
- Jackson, R. & Nesbitt, E. (1992). Christian and Hindu Children. *Journal of Empirical Theology*, 5(2), 39–62. <https://doi.org/10.1163/157092592X00244>
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengiesser, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3, 3–18.
- King, R. (1999). *Orientalism and religion: Postcolonial theory, India and „the mystic East“* (Repr.). Routledge.
- Klafki, W. (1969). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumenthal (Hrsg.), *Auswahl. Didaktische Analyse* (S. 5–34). Schreodel.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Beltz Verlag.
- Koch, C. (2012). *Religion in den Medien: Eine quantitative Inhaltsanalyse von Medien in der Schweiz*. UVK Verlagsgesellschaft.

- Krüger, O. (2017). „Religion“ definieren: Eine wissenssoziologische Analyse religionsbezogener Enzyklopädistik. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, 69(1), 1–46. <https://doi.org/10.1163/15700739-90000266>
- Leinhardt, L. & Ravi, A. (2013). Changing Historical Conceptions of History. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed.), 253–268. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Limón, M. (2002). Conceptual Change in History. In M. Limón & L. Mason (Hrsg.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice*, 259–289. Kluwer Academic Publishers.
- Lundholm, C. & Davies, P. (2013). Conceptual Change in the Social Sciences. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed.), 288–304. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Masuzawa, T. (2005). *The invention of world religions: Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism*. University of Chicago Press.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Beltz.
- McCutcheon, R. T. (1997). *Manufacturing religion: The discourse on sui generis religion and the politics of nostalgia*. Oxford University Press.
- Moore, D. L. (2014). High Stakes Ignorance: Religion, Education, and the Unwitting Reproduction of Bigotry. In V. Biondo & A. Fiala (Hrsg.), *Civility, Religious Pluralism and Education*, 112-126. Taylor & Francis Group. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781135080174/chapters/10.4324%2F9780203067697-15>
- Moore, D. L. (2015a). *Our Method—Religious Literacy Project*. Harvard Divinity School. http://rlp.hds.harvard.edu/files/hds-rlp/files/our_method_1.pdf?m=1458309572
- Moore, D. L. (2015b). Diminishing religious literacy: Methodological assumptions and analytical frameworks for promoting the public understanding of religion. In A. Dinham & M. Francis (Hrsg.), *Religious Literacy in Policy and Practice*, 27-38. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t89c7n.7>
- Needham, R. (1975). Polythetic Classification: Convergence and Consequences. *Man*, 10(3), 349–369. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/2799807>
- Neubert, F. (2016). *Die diskursive Konstitution von Religion*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12354-3>
- Owen, S. (2011). The World Religions paradigm Time for a change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(3), 253-268. <https://doi.org/10.1177/1474022211408038>
- Pauker, K., Ambady, N. & Apfelbaum, E. P. (2010). Race Salience and Essentialist Thinking in Racial Stereotype Development. *Child development*, 81(6), 1799–1813. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01511.x>
- Pelto, P. J. & Pelto, G. H. (1978). *Anthropological research: The structure of inquiry* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Prentice, D. A. & Miller, D. T. (2007). Psychological Essentialism of Human Categories. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 202–206. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-8721.2007.00504.x>
- Prüfer, P. & Rexroth, M. (2000). *Zwei-Phasen-Pretesting* (Bd. 2000/08). Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen -ZUMA-.
- Rhodes, M., Leslie, S.-J. & Tworek, C. M. (2012). Cultural transmission of social essentialism. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(34), 13526-13531. <https://doi.org/10.1073/pnas.1208951109>
- Rhodes, M. & Mandalaywala, T. M. (2017). The development and developmental consequences of social essentialism. *WIREs Cognitive Science*, 8(4), e1437. <https://doi.org/10.1002/wcs.1437>

- Rhodes, M., Leslie, S.-J., Saunders, K., Dunham, Y. & Cimpian, A. (2018). How does social essentialism affect the development of inter-group relations? *Developmental Science*, 21(1), e12509. <https://doi.org/10.1111/desc.12509>
- Riesenboldt, M. (2004). Fundamentalistische Erneuerung der Moderne. In K. Kindelberger (Hrsg.), *Fundamentalismus. Politisierte Religionen* (S. 10–27). Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung.
- Saler, B. (1993). *Conceptualizing religion: Immanent anthropologists, transcendent natives, and unbounded categories*. E.J. Brill.
- Schellenberg, U. & Saia, L. (2019). Prototypische und essentialisierte Darstellungen von Religionen bei Jugendlichen – eine explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion. *Zeitschrift für Religionskunde*, 7, 18–31.
- Scheufele, B. (2003). *Frames–Framing–Framing-Effekte*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-86656-1>
- Schnabel, A., Reddig, M. & Winkel, H. (2018). *Religion im Kontext – Religion in Context: Handbuch für Wissenschaft und Studium*. Nomos.
- Schnotz, W. (2001). Conceptual Change. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (2., überarbeitete und erw. Aufl.), 75–81. Beltz PVU.
- Schönhagen, P. & Jecker, C. (2010). 840 Programmstunden Religion(en) im Fernsehen. *Communicatio Socialis*, 43(1), 41–58.
- Schüler, S. (2014). Religion zwischen Kognition, Körper und kollektiver Dynamik: Versuch einer religionswissenschaftlichen Dialektik. In E. Franke & H. Seiwert (Hrsg.), *Religionswissenschaft zwischen Sozialwissenschaften, Geschichtswissenschaft und Kognitionsforschung. Ein Autoren-Workshop mit Hubert Seiwert*, 143–162. Marburg Online Books.
- Slone, D. J. (Hrsg.). (2013). *Religion and cognition: A reader* (Repr. by Acumen). Acumen.
- Smith, D., Nixon, G. & Pearce, J. (2018). Bad Religion as False Religion: An Empirical Study of UK Religious Education Teachers' Essentialist Religious Discourse. *Religions*, 9(11), 361. <https://doi.org/10.3390/rel9110361>
- Smith, J. Z. (1982). *Imagining religion: From Babylon to Jonestown*. University of Chicago Press.
- Smyth, K., Feeney, A., Eidson, R. C. & Coley, J. D. (2017). Development of essentialist thinking about religion categories in Northern Ireland (and the United States). *Developmental Psychology*, 53(3), 475–496. <https://doi.org/10.1037/dev0000253>
- Smyth, K., Pendergrast, C., Feeney, A., Coley, J., Edison, C. & Niens, U. (2012). *The inductive potential of religion categories in Northern Ireland*. CogSci.
- Stolz, F. (2001). *Grundzüge der Religionswissenschaft* (3., durchges. Aufl. (mit Literaturnachtr.)). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stolz, J., Chaves, M., Monnot, C. & Amiotte-Suchet, L. (2011a). *Die religiösen Gemeinschaften in der Schweiz: Eigenschaften, Aktivitäten, Entwicklung*. Schlussbericht der National Congregations Study Switzerland (NCSS) im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 58. https://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp58/NFP58_Schlussbericht_Stolz_Chaves.pdf
- Stolz, J., Könemann, J., Purdie, M. S., Englberger, T. & Krüggeler, M. (2011b). *Bedingungen, Konstruktionen und sozialer Wandel*. Observatoire des religions en Suisse (ORS).
- Vamvakoussi, X. & Vosniadou, S. (2010). How Many Decimals Are There Between Two Fractions? Aspects of Secondary School Students' Understanding of Rational Numbers and Their Notation. *Cognition and Instruction*, 28(2), 181–209. <https://doi.org/10.1080/07370001003676603>

- Ven, J. van der & Vermeer, P. (2004). Looking at the Relationship Between Religions. An Empirical Study Among Secondary School Students. *Journal of Empirical Theology*, 17(1), 36–59. <https://doi.org/10.1163/1570925041208899>
- Vosniadou, S. (Hrsg.). (2008). *International handbook of research on conceptual change*. Routledge.
- Vosniadou, S. (2013a). Conceptual Change in Learning and Instruction. The Framework Theory Approach. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Vosniadou, S. (Hrsg.). (2013b). *International handbook of research on conceptual change* (Second edition). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Vosniadou, S. & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24(4), 535–585. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018-W](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-W)
- Waardenburg, J. (1986). *Religionen und Religion: Systematische Einführung in die Religionswissenschaft*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110852196>
- Zangger, M., Abo Youssef, H., Coulin, D., Beltz, J., Bollag, M., Bühler, P., Malinar, A. & Wittwer, C. (2013). *Blickpunkt – Religion und Kultur. 3, [Schülerbd.]: Sekundarstufe I: [7./8. Schuljahr]* (Interkantonale Lehrmittelzentrale & Pädagogische Hochschule Zürich, Hrsg.; 1. Aufl.). Lehrmittelverlag Zürich.
- Ziebertz, H.-G., Riegel, U. & Heil, S. (2008). *Letzte Sicherheiten: Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher* (1. Aufl.). Gütersloher Verlagshaus, Herder.