



Philosophische Fakultät

Jenny Vorpahl | Linda Merkel

„Oh Gott, können wir nicht etwas anderes thematisieren?“

Religions- und unterrichtsbezogene Vorstellungen von Studierenden als Anknüpfungspunkte für die Lehre im Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde

„Oh Gott, können wir nicht etwas anderes thematisieren?“

Jenny Vorpahl | Linda Merkel

„Oh Gott, können wir nicht etwas anderes thematisieren?“

Religions- und unterrichtsbezogene Vorstellungen von
Studierenden als Anknüpfungspunkte für die Lehre im Fach
Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde

Unless otherwise indicated, this work is licensed under a Creative Commons License Attribution 4.0 International. This does not apply to quoted content and works based on other permissions.

To view a copy of this license visit:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Online veröffentlicht auf dem

Publikationsserver der Universität Potsdam:

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

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-630075>

„Oh Gott, können wir nicht etwas anderes thematisieren?“ Religions- und unterrichtsbezogene Vorstellungen von Studierenden als Anknüpfungspunkte für die Lehre im Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde

Linda Merkel und Jenny Vorpahl

1. Einleitung

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

Auf Grundlage dieser Beobachtungen beschlossen wir gemeinsam mit unserer Kollegin Anne Mindt, ein Seminarkonzept zu entwickeln, das die Studierenden zur Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Religion sowie den religionskundlichen Anteilen des LER-Unterrichts animiert. Die Idee war also, den Finger in die Wunde zu legen und Unsicherheiten proaktiv anzugehen. Im Zuge der erstmaligen Durchführung des Projektseminars mit dem Titel „Religion und Vorurteil“ im Sommersemester 2022 offenbarte sich eine vielversprechende Forschungsperspektive: in Arbeitsjournaleinträgen, die von Studierenden innerhalb des Seminars verfasst wurden, zeigten sich aussagekräftige Befunde zu ihren Vorstellungen in Hinblick auf Religion und die religionskundlichen Anteile des LER-Unterrichts. Wir beschlossen,

diese Daten wissenschaftlich zu untersuchen, um sie als Grundlage für die Weiterentwicklung der Hochschullehre im Bereich LER nutzen zu können. Zudem können sie anderen universitären Standorten als Anregung dienen, ähnliche Forschungsvorhaben umzusetzen. Im Sommersemester 2023 boten wir eine überarbeitete Version der Lehrveranstaltung an und generierten so auch Zugriff auf einen weiteren Datensatz in Form von neuen Arbeitsjournaleinträgen.

Im vorliegenden Beitrag werden wir das Seminarkonzept sowie die zentralen Befunde unserer Untersuchung darlegen. Dafür werden wir zunächst die Qualifikationsziele der Lehramtsausbildung für das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde umreißen (2.). Anschließend stellen wir das Konzept des von uns beforschten Projektkurses „Religion und Vorurteil“ vor (3.1). Hierfür ordnen wir unser hochschuldidaktisches Lehrkonzept in die Befunde der Conceptual Change-Forschung ein (3.2) und legen dar, welche didaktischen Strategien und Methoden wir für die Initiierung von Prozessen der Konzeptveränderung angewandt haben. Dies umfasst u. a. die Präsentation fachwissenschaftlicher Perspektiven auf das Thema des Seminars sowie eine praktische Reflexionsübung (3.3). Die dritte zentrale Strategie war das Verfassen von Arbeitsjournaleinträgen zur Reflexion des eigenen Lernwegs. Diese haben wir mithilfe einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker untersucht (4.). zunächst legen wir unser methodisches Vorgehen dar (4.1). Das Kernstück des Beitrags ist die Analyse der von uns erhobenen Studierendenvorstellungen (4.2). Diese lassen sich in zwei Hauptkategorien unterteilen (religionsbezogene und LER-unterrichtsbezogene Vorstellungen), wobei sich diese Hauptkategorien jeweils in mehrere Subkategorien fassen lassen. Im letzten Abschnitt werden die Befunde mit Blick auf mögliche Konsequenzen für die Ausbildung der Lehrkräfte ausgewertet (5.).

2. Lehramtsausbildung für LER am Standort Potsdam

Das ausschließlich in Brandenburg verankerte Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) gehört zur Gruppe der Ethikfächer im deutschsprachigen Raum und wird in den Jahrgangstufen 5–10 unterrichtet.¹ Es soll „Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße darin unterstützen, ihr Leben selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten und ihnen helfen, sich in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielfältigen Wertvorstellungen und Sinnangeboten zunehmend eigenständig und urteilsfähig zu orientieren“ (vgl. BbgSchulG §11). Zu diesem Zweck soll das Fach „Wissen über Traditionen philosophischer Ethik und Grundsätze[n] ethischer Urteilsbildung sowie über Religionen und Weltanschauungen“ in einem bekenntnisfreien, religiös und weltanschaulich neutralen Setting

¹ Einen Überblick über Besonderheiten und Entwicklung des Faches bietet Reuter 2023, S. 183-203.

vermitteln (vgl. ebd.). Ziel dieses Unterrichtsfachs ist also die Befähigung zu einer kritischen Wertebildung und der Orientierung in einer kulturell pluralen Gesellschaft, die die Schüler:innen darauf vorbereitet, sich souverän und kultursensibel in ihr zu bewegen.

Die Universität Potsdam verantwortet als alleiniger Hochschulstandort die Bildung angehender LER-Lehrkräfte. Dem Studiengang Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde kommt insofern ein gewisses Alleinstellungsmerkmal zu, als er basierend auf der didaktischen Konzeption des Schulfaches gegründet und entsprechend inhaltlich strukturiert ist. So setzt sich das Institut für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde aus fünf fachwissenschaftlichen Bereichen zusammen: Fachdidaktik, Philosophie, Religionswissenschaft, Soziologie sowie Psychologie. Die unterrichtlichen Bezugswissenschaften bilden die vier letztgenannten Disziplinen, wobei die Fachdidaktik als einendes und zusammenführendes Element dieser Disziplinen verstanden wird, deren Anspruch es ist, die Wissensbestände der Bezugswissenschaften fruchtbar zu machen für die Lehr-Lern-Prozesse in einem interdisziplinären Fach, deren Ausgangspunkt die Lebenswelt der Schüler:innen bildet. Das Fach verfolgt dabei nicht nur den Anspruch, unterschiedliche Disziplinen und Gegenstände multidisziplinär, also in einem Nebeneinander, in den Unterricht einfließen zu lassen. Stattdessen geht es davon aus, dass bestimmte Fragen und Probleme nur adäquat unter Bezugnahme mehrerer Fachperspektiven betrachtet werden können, wobei diese Fachperspektiven sich stellenweise inhaltlich und methodisch überschneiden (vgl. Vilsmaier 2021, S. 334; Merkel 2023).

Um befähigt zu werden, LER alters- und entwicklungsangemessen unterrichten zu können, erwerben die LER-Studierenden während des Bachelorstudiums „fundiertes Basiswissen sowie grundlegende methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten“ aus den genannten Bezugswissenschaften (vgl. Auszug aus den Amtlichen Bekanntmachungen Nr. 9 vom 26.06.2013, S. 511). Dabei belegen sie nicht nur Lehrveranstaltungen in den jeweiligen Einzelwissenschaften, sondern auch interdisziplinär konzipierte Veranstaltungen. Zentrale Qualifikationsziele des Studiengangs bilden der Erwerb methodischer Kenntnisse und Fähigkeiten, die interdisziplinäre Bearbeitung jugendspezifischer Schlüsselprobleme (vgl. ebd.) und die Erschließung und ggf. komparatistische Bearbeitung von „Argumente[n], Lösungen und lebenspraktische[n] Folgerungen, die Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Wissenschaften gegeben haben und geben“ (vgl. ebd.). Die hier genannten Fähigkeiten werden u. a. im Modul „Interdisziplinäre Projektarbeit“ entwickelt und gefördert.

3. Das Projektseminar im Kontext der Conceptual Change-Forschung

3.1. Konzeption der Lehrveranstaltung „Religion und Vorurteil“

Das Projektseminar ist am Ende des Bachelorstudiums im Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde angesetzt. Der Kurs ist eine Pflichtveranstaltung für die LER-Lehramtsstudierenden und wird einmal im Jahr von drei Dozierenden aus drei verschiedenen Bezugsdisziplinen angeboten (vgl. Auszug aus den Amtlichen Bekanntmachungen Nr. 9 vom 26.06.2013, S. 523). Die partizipierenden Fachwissenschaften in den Sommersemestern 2022 und 2023 waren die Religionswissenschaft, die Soziologie und die Fachdidaktik LER.

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

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

- Selbst- und Fremddarstellungen von Religionen markieren und kontextualisieren (in Bezug auf religionsbezogene Vorurteile),
- die innere Vielfalt von Religionen, ggf. auch von Nichtreligiosität empiriebasiert darstellen, sowohl in synchroner als auch diachroner Perspektive,
- religiöse Phänomene wissenschaftlich vergleichen. Dazu gehört u. a. das begründete Auswählen vergleichbarer Untersuchungsgegenstände sowie deren zeitliche, räumliche und gesellschaftliche Kontextualisierung, das Finden eines bearbeitbaren und aufschlussreichen Vergleichskriteriums, die Entwicklung von Vergleichskriterien unter Reflexion etwaiger Vorannahmen bzw. vorbelasteter Kategorien, die eigentliche Quellenanalyse, an welche die vergleichende Beschreibung und schließlich die theoriebasierte Interpretation der Vergleichsergebnisse anschließen.

Darüber hinaus gehören außerdem Selbstreflexions-, Kommunikations- und Selbstorganisationskompetenzen zu den Kurszielen. Überprüft wird v. a. mittels eines individuell angefertigten digitalen Arbeitsjournals, inwieweit Studierende in der Lage sind,

Präkonzepte, Positionen und Argumente zu hinterfragen, die eigenen Bedürfnisse und Präferenzen zu artikulieren und ggf. zu kritisieren, das eigene Agieren in der Gruppe zu reflektieren, das eigene Lernen zu planen und Lernstrategien (weiter) zu entwickeln sowie für sich selbst vor dem Hintergrund früherer Lernerfahrungen Entwicklungsaufgaben zu formulieren und zu verfolgen.

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

In diesem semesterbegleitend zu verfassenden Arbeitsjournal reflektieren die Studierenden Aspekte ihres individuellen Professionalisierungsprozesses hin zur LER-Lehrkraft. Jeder Eintrag hat einen eigenen Schwerpunkt, der schriftlich erläutert ist. Einzelne Journaleinträge legen den Schwerpunkt auf Erfahrungen bezüglich Gruppenfindungsprozessen, Gruppendynamiken, Kritikfähigkeit und der eigenen Rolle in der Gruppe. Andere fragen gezielt nach dem eigenen Lernverhalten, bewährten Lernstrategien, Fortschritten und Hindernissen im Arbeitsprozess und Ideen zu ihrer Überwindung, um das eigene Lernen besser zu verstehen und später produktive Lehr-Lern-Prozesse initiieren zu können. Einzelne Teile im Journal dienen wiederum dazu, Vorerfahrungen und Vorwissen zum Thema „Religion und Vorurteil“ zu explizieren und einzuordnen, prägende soziokulturelle und individualbiografische Bedingungen und Erfahrungen zu identifizieren und Strategien zur kritischen Prüfung bestehender Haltungen zu erkennen. Angestoßen wird dieser Reflexionsprozess v. a. durch Fachperspektiven der beteiligten Wissenschaften sowie in einer angeleiteten Übung in den ersten Sitzungen. Der Reflexionsprozess wird für die angehende Lehrkraft dreifach wirksam:

1. Auf der *persönlichkeitsbezogenen Ebene*: Die Studierenden lernen, einen selbstkritischen und distanzierten Blick auf die eigenen Einstellungen zu Religion(en) einzunehmen.
2. Auf der *wissenschaftlichen Ebene*: Die Studierenden lernen, wie sie Distanz zum Forschungsgegenstand als Voraussetzung guter wissenschaftlicher Praxis einnehmen. Sie erleben den Aufwand, den die Generierung sachgerechten, wissenschaftlich fundierten Wissens bedeutet, indem sie eine Kohärenz zwischen Erkenntnisinteresse, Datengrundlage, Methodik und Präsentation herstellen müssen. Auch als angehende Lehrkräfte müssen sie eine Passung zwischen Lernziel und Lehr-/Lernaktivitäten sowie deren Materialgrundlagen herstellen.
3. Auf der *fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Ebene*: Die Studierenden erarbeiten innovative Gehalte und Themen für den LER-Unterricht. Sie transferieren die Ergebnisse

des Forschungsprozesses auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Fach LER. Sie lernen, eine neutrale, multiperspektivische, selbstkritische und diskriminierungssensible Haltung in ihrer Rolle als LER-Lehrkraft einzunehmen.

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

3.2 Conceptual Change-Forschung als hochschuldidaktische Grundlage des Seminars

Anlass für die Konzeption des Projektseminars waren u. a. wahrgenommene Berührungängste oder Desinteresse gegenüber dem Gegenstand Religion seitens vieler Studierender.² Vor diesem Hintergrund war es unser Anliegen, die Vorstellungen (Konzepte), die die Studierenden tatsächlich gegenüber Religion und Religionskunde verinnerlicht haben, genauer zu beforschen. Uns interessierte, inwiefern unsere Wahrnehmung mit Haltungen und Vorstellungen der Studierenden korreliert, welche Vorstellungen sich ggf. als hinderlich für ein Interesse erweisen und schließlich, welche Bedarfe Studierende haben, um beruflich relevante Kompetenzen in diesem Fachbereich zu entwickeln. Dies stellt eine notwendige Voraussetzung dar, um in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Hochschullehre adäquat und berufsorientiert reagieren zu können. Adäquat reagieren bedeutet hier, die Lehrveranstaltungen so zu modifizieren, sodass die Studierenden ihre Vorstellungen kritisch reflektieren und erweitern, ggf. auch ändern können. Zu diesem Zwecke bedienten wir uns den Erkenntnissen der Conceptual Change-Forschung.

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

² Exemplarisch für diese Wahrnehmung ist folgender Auszug eines Journaleintrags: „Es war erleichternd für mich im Projektkurs zu erfahren, dass es auch Kommiliton*innen von mir so geht und die Mehrheit in ihrem Studium sich der R-Ebene am wenigsten gerne widmet. Ich habe mich meistens nicht getraut, dies zu sagen, da ich Angst vor Kommentaren hatte, wie z.B. „Du studierst das doch, dafür musst du brennen und du musst doch darüber Bescheid wissen“. Jetzt fühle ich mich weniger allein.“

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

Während Posner et al. (1982) sich in ihren Überlegungen auf rein kognitive Prozesse der Konzeptveränderung fokussieren, verweisen spätere Forschungsbeiträge auf die Rolle sozialer, materialer und emotionaler Kontexte für das Lernen (vgl. Kattmann et al. 1997; Schwarzer-Petruck 2012). Darunter fallen die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden bzw. der Lernenden untereinander, Machtstrukturen und Hierarchien sowie die generelle emotionale Verfasstheit der Lernenden und ihre emotionale Haltung gegenüber dem spezifischen Lerngegenstand. Dies ist für unser Forschungsprojekt insofern relevant, als wir in der Untersuchung der Studierendenvorstellungen davon ausgehen, dass die Studierendenvorstellungen mit emotionalen Haltungen verknüpft sind und eine Konzeptveränderung nur dann erfolgreich sein kann, wenn auch die emotionale Verfasstheit der Lernenden berücksichtigt wird. Kattmann et al. (1997, S. 7) verweisen auf Untersuchungen, die belegen, dass rationale Argumente allein häufig nicht ausreichen, um eine nachhaltige und fachlich informierte Konzeptveränderung zu erzielen.

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

Prozess der Konzeptveränderung

- A) **Erfassen** bestehender Vorstellungen: Die Lernenden selbst und wir als Lehrende sollen Klarheit über die aktuellen Vorstellungen der Lernenden gewinnen, um diese als Ausgangspunkte des (Weiter-)Lernens zu nutzen und Anschlussfähigkeit herzustellen.
- B) **Wahrnehmen** oder **Herstellen von Unzufriedenheit** mit den bestehenden Vorstellungen: Welche Probleme gibt es, die bestehende Konzepte nicht lösen können? Wo liegen Grenzen der Konzepte? Unzufriedenheit wird hergestellt oder verstärkt durch

die Konfrontation mit Positionen anderer, irritierenden Informationen, provokative Handlungen oder das Aufzeigen von Widersprüchen, Spannungen und Anomalien.

- C) **Verständlichkeit** und **Vertiefung konfrontativer Konzepte**: In verständlicher Sprache, mittels Begriffsklärungen, Analogien, Metaphern, Beispielen und Visualisierungen sowie der Einbettung von Sachverhalten in gesellschaftliche und individuelle Zusammenhänge sollen neue bzw. andere Konzepte präsentiert bzw. vertieft werden.
- D) **Plausibilität** muss durch den Anschluss an bestehende Erfahrungen, Konzepte, Wissensbestände und Glaubenssätze und einer Verhältnisbestimmung zwischen individuellen und fachwissenschaftlichen Konzepten hergestellt werden. Es ist zu kommunizieren, dass bisher bewährte Konzepte oft nicht ausgetauscht, aber erweitert, ergänzt oder verändert werden sollen und auch neue Konzepte lückenhaft sein können.
- E) Die **Fruchtbarkeit** einer neuen Konzeption, ihr Problemlösungspotential und ihr Potential, neue Wissensbereiche zu erschließen, muss aufgezeigt und erfahren werden. Dazu gehört, anhand von Best-Practice-Beispielen Transferpotentiale für zukünftige Einsatzbereiche (hier im Lehrberuf) zu verdeutlichen.
- F) **Evaluation** meint den Rückbezug zu eingangs erhobenen Konzepten und das Einnehmen einer Meta-Perspektive hinsichtlich des eigenen Konzeptwechsels: Was ist mit meinen Konzepten geschehen? Was hat mich gehindert, Neues zu akzeptieren? Was müsste geschehen, um eine Änderung als sinnvoll zu erachten? Hier ist zu beachten, dass solche Änderungen mehrere Lernerfahrungen erfordern.

Im Projektseminar verfolgten wir nicht den Anspruch, Konzeptveränderungen in dieser vollständigen Schrittfolge zu realisieren, da dies einen Prozess umfasst, der weit über die übliche Zeit eines Semesters hinausgeht. Stattdessen entschieden wir, uns auf die ersten drei Schritte der obigen Folge zu fokussieren, da dies unter den Lernbedingungen innerhalb des Seminars eine realistische Zielstellung darstellt. Ziel der Lehrveranstaltung sollte es sein, erstens bestehende Konzepte sowie zweitens eine wahrgenommene (Un-)Zufriedenheit mit diesen zu erfassen bzw. eine Unzufriedenheit aktiv zu initiieren, und drittens Möglichkeiten der Präsentation, Erarbeitung und Vertiefung konfrontativer Konzepte zu schaffen.³ Dabei sollten drei Bereiche der möglichen Konzeptveränderung in den Blick genommen werden:

1. Individuelle religionsbezogene Konzepte (im Verhältnis zum eigenen Standort)
2. Konzepte in Bezug auf den religionskundlichen Unterricht und das Schulfach LER
3. Konzepte in Bezug auf den jeweiligen Untersuchungsgegenstand im Projekt der Gruppe und den damit verbundenen Wissensbeständen/Paradigmen

³ Darüber hinaus haben wir Konzeptveränderungen in der Analyse und Auswertung dort festgehalten, wo Studierende dies in den Arbeitsjournalen markiert haben und geben an, durch welche Faktoren Transformationen gefördert wurden.

Zu diesem Zweck bedienten wir uns u. a. zweier didaktischer Methoden, die im folgenden Abschnitt näher erläutert werden: dem Verfassen von Arbeitsjournaleinträgen sowie einer praktischen Übung zur Verortung des je eigenen kulturellen Standortes. Eine zentrale Rolle nehmen außerdem fachwissenschaftliche Perspektiven zum Thema „Religion und Vorurteil“ ein, die maßgeblich zur Irritation von Vorstellungen beigetragen haben, wie die Journaleinträge zeigen. Aus fachdidaktischer und soziologischer Perspektive standen je 90 Minuten zur Verfügung, in denen die Dozierenden relevante Begriffe und Theorien zu diesen Themenfeldern vorstellten⁴ und anhand von Beispielen mit den Studierenden diskutierten. Für den Fachbereich Religionswissenschaft waren hierfür zwei Sitzungen, also 180 Minuten eingeplant. Diese fokussierten auf Begriffsklärungen, die Erörterung der aktuellen religiösen Landschaft Deutschlands und ihrer Pfadabhängigkeiten, Forschungen zum Verhältnis von Religion und Modernisierungsprozessen sowie zu religionsbezogenen Vorurteilen. Schließlich wurde anhand exemplarischer Materialien die Darstellung von Religionen mittels des Weltreligionenkonzepts diskutiert und nach situativen Kontexten im Alltag gesucht, in denen Religion(en) eine Rolle spielt/spielen.

3.3 Didaktische Strategien und Methoden zur Anregung von Konzeptveränderungen

Die für das Seminar adaptierte praktische Übung „Wer gilt als ‚fremd?‘“ basiert auf einem Workshopkonzept, das für die Präventionsarbeit in den Bereichen Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus entwickelt wurde (vgl. Chernivsky et al. 2014, S. 4). Ziel ist eine individuelle Standortbestimmung mittels der Erstellung eines Schaubilds, das Aufschluss über das Vorwissen und die Vorannahmen der Studierenden in Bezug auf religiöse und weltanschauliche Gruppen gibt (Schritt A des Conceptual Change-Prozesses). Durch die anschließende Reflexion in Kleingruppen sowie einer Meta-Reflexion im Plenum wird Schritt B anvisiert: die Wahrnehmung und Initiierung von Unzufriedenheit mit bestehenden Konzepten bzw. Vorstellungen. Erkennbar ist dabei, welche weltanschaulichen Gruppen bekannt sind, wie weit Studierende hier bereits differenzieren können und was sie mit den Begriffen „Weltanschauung“ und „Religion“ assoziieren. Schließlich beinhaltete die Aufforderung zur Verortung des „Ich“ im Schaubild eine eigene Standortbestimmung in Nähe und Distanz zu den notierten Gemeinschaften. Es wurde ausdrücklich kommuniziert, dass es nicht um eine Markierung von Gruppenzugehörigkeit geht, sondern um das eigene Einschätzen eines

⁴ Im soziologischen Fachinput wurden die Begriffe Vorurteil, Stereotype, Diskriminierung und Intersektionalität beleuchtet. Im fachdidaktischen Teil wurden Unterschiede zwischen Religionsunterricht und religionskundlichem Unterricht, die fachdidaktischen Ansätze *learning about* und *learning from religion* sowie Kriterien eines diskriminierungssensiblen LER-Unterrichts diskutiert.

individuellen Grades an Bekanntheit und Fremdheit, z. B. durch mediale Darstellungen, Kontakte oder persönliches Interesse an bestimmten Phänomenen. Des Weiteren umfasste die Aufgabe eine Verhältnisbestimmung der Gruppen zur „gesellschaftlichen Mitte“ im Sinne angenommener gesellschaftlicher Akzeptanz und Präsenz im öffentlichen Diskurs. Es zeigte sich eine Vermischung verschiedener Ebenen von Vergemeinschaftung sowie eine große Heterogenität im Hinblick auf Anzahl, Differenzierung und Anordnung genannter Gruppen. Die Studierenden konnten im Zuge des Vergleichs mit den Darstellungen anderer reflektieren, inwiefern sie Irritationen und Grenzen der eigenen Konzepte wahrnehmen (Schritt B). Folgende Reflexionsfragen sind dafür dienlich und wurden in der Handreichung zur Anleitung des Austauschs in Kleingruppen mitgegeben: Woher weiß ich von den Gruppen? Welche Bilder und Vorstellungen beeinflussen meine Zuordnungen? Woher kommen meine Fremdheitsmaßstäbe und Zugehörigkeitsordnungen? Dabei wurde die Subjektivität der Markierungen deutlich, Fragen nach Gründen für ähnliche oder sehr unterschiedliche Darstellungen kamen ebenso auf wie Unzufriedenheit bei Bezeichnungs-, Zuordnungs- und Differenzierungsproblemen. Sie sind aber schnell assimilierungsfähig, da Unterschiede mit der eigenen Sozialisation erklärt werden können. Zur Vertiefung dieses Reflexionsprozesses werden einige Schaubilder gesammelt und verglichen, um dann auf Fragen auf der Metaebene zu gelangen:

- Was fällt Ihnen an der Sammlung und den entstandenen Schaubildern auf?
- Wie lassen sich die unterschiedlichen Grade an Nähe und Distanz erklären?
- Wodurch werden sie aufrechterhalten?
- Welche Bilder und Vorstellungen sind mit den genannten Gruppen verbunden? Werden diese Gruppen als homogen wahrgenommen?
- Welche Funktionen erfüllen sie?
- Wie wird Differenz und Fremdheit hergestellt und begründet?

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

4. Analyse der Arbeitsjournaleinträge

4.1 Methodisches Vorgehen und Fallstricke

Wie bereits deutlich wurde, lag das Datenmaterial als Teil der didaktischen Konzeption des Projektkurses bereits vor. Erst das Lesen der Arbeitsjournale im Sommersemester 2022 und dabei wahrgenommene Häufigkeiten von bestimmten Aussagen motivierte zu ihrer systematischen Auswertung. Insofern handelt es sich um sog. natürliche Daten, die nicht zu Forschungszwecken entstanden sind (vgl. Salheiser 2022, S. 1507). Wir erfragten erst im

Nachhinein, ob die Studierenden einer Analyse ihrer anonymisierten Einträge zum Zweck der Veröffentlichung und als Grundlage für die Verbesserung unserer Lehre sowie unter Berücksichtigung entsprechender Datenschutzauflagen zustimmen. Unsererseits angestrebt war eine Vollerhebung. Der Nutzung ihrer Einträge haben schließlich 65 von 92 Studierenden zugestimmt, vier lehnten ab und 23 Personen nahmen an der Abstimmung nicht teil.

Zum Zweck der Erfassung und möglichst genauen Beschreibung von religionsbezogenen und religionskundebezogenen Vorstellungen von LER-Studierenden haben wir uns für eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der Arbeitsjournale entschieden (Kuckartz und Rädiker 2022, S. 129–156).⁵ Die folgende Analyse zielt nicht auf das Testen von Hypothesen bzw. das Prüfen von Kausalzusammenhängen ab (vgl. Diekmann 2002, S. 31–33; Kuckartz und Rädiker 2022, S. 51–52). Daher haben wir auch keine weiteren Variablen erfragt, die unsere Studierenden kennzeichnen. Festzuhalten ist aber, dass sie sich am Ende ihres Bachelorstudiums befunden haben. Sie haben also bereits Module in allen Fachbereichen absolviert und können auf dort erworbene Inhalte und Kompetenzen Bezug nehmen. Dieser Zeitpunkt für eine Erhebung ihrer Konzepte, Einstellungen und Bedürfnisse ist insofern attraktiv, als damit auch evaluiert werden kann, inwieweit Qualifikationsziele bereits realisiert wurden und wo mit Blick auf das Masterstudium sowie die weitere Berufsvorbereitung noch Lernbedarf besteht.

Angesichts der untersuchten Fälle sind unsere Schlussfolgerungen ausdrücklich nur auf Studierende an der Universität Potsdam bezogen, die aktuell im Studiengang Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde für das Lehramt für die Sekundarstufe I immatrikuliert sind. Für diese Gruppe können die Ergebnisse jedoch als aussagekräftig bezeichnet werden.⁶ Zu berücksichtigen sind bei der Einschätzung der Befunde v. a. die Entstehungsbedingungen der Daten, namentlich die Tatsache, dass die Forschenden zugleich die Lehrenden sind und das Arbeitsjournal Teil eines Leistungserfassungsprozesses sind (vgl. Kuckartz und Rädiker 2022, S. 25–28). Hier kann die Sorge um das eigene Image die Einträge beeinflussen.⁷ Um darüber

⁵ Religionsbezogene Stereotype und Vorurteile wurden bereits von Tim Jensen et al. (2018) im Rahmen des Projektes „Study of Religions against Prejudices and Stereotypes“ erforscht. Hierfür haben sie Ansichten und Bedürfnisse von Lehrkräften und Schüler:innen aus Spanien, Italien und Frankreich erhoben. Ergebnisse der Studie sind im Leitfaden zu religionsbezogenen Vorurteilen und Stereotypen zusammengefasst.

⁶ Derzeit sind 391 Personen im Studiengang LER immatrikuliert. Die damaligen Kursteilnehmer:innen befinden sich aktuell zwischen dem fünften und achten Fachsemester im Bachelor oder bereits im ersten bis dritten Fachsemester im Master. Dort sind aktuell insgesamt 158 Studierende immatrikuliert. 65 Personen entsprechen bei dieser Grundgesamtheit 41 Prozent. Vgl. zu Richtwerten für die Reichweite von Befunden im Allgemeinen und repräsentative Größen von sehr spezifischen Grundgesamtheiten wie einzelnen Berufsgruppen mit sehr spezifischer Fragestellung Henecka 1994, S. 151.

⁷ Dem ersten Eintrag sind bereits mehrere Wochen intensiven Austauschs im Projektseminar vorausgegangen, in denen eine offene und wertschätzende Atmosphäre angestrebt wurde. Zudem wurde zugesichert, dass im Rahmen des Seminars nur die jeweilige betreuende Dozentin die Einträge liest, um Feedback geben und den individuellen Lernfortschritt beurteilen zu können. Das Format eines Arbeitsjournals, welches nicht nur fachliche, sondern auch soziale, emotionale und wertbezogene Aspekte enthält, ist für die meisten Teilnehmenden ungewohnt. Hier war es wichtig, die Lernenden auf ihrem Weg immer wieder zu bestärken, fachliche Kritik gut

hinaus Versuchsleitereffekte zu vermeiden, wurden auch im zweiten Projektkurs 2023 keine Befunde des Vorgängerjahres und keine Hinweise auf die Untersuchung kommuniziert, sondern die Studierenden wurden erst im Nachhinein darüber aufgeklärt. Es ist zudem erwartbar, dass unsere Darstellungen in den einführenden Seminarsitzungen die Einträge geprägt haben bzw. war das sogar durch die Aufgabenstellung gefordert. Es geht aber auch – wie bereits erwähnt – nicht darum, noch „fachlich unbescholtene“ Präkonzepte zu eruieren, sondern zu erkennen, welche Eingaben bei Studierenden Reflexionsprozesse angeregt haben und an welchen Stellen sie im Studium präsentiertes oder angeeignetes Fachwissen mit persönlichen Erfahrungen und vorhandenen Wissensbeständen verknüpfen.

Unser Forschungsinteresse hatte seinen Ausgangspunkt in der Vermutung, dass sich ein Großteil der Studierenden durch Religionsferne und einer Unsicherheit gegenüber dem Fachbereich Religionswissenschaft bzw. Religionskunde auszeichnet. Diese Vorannahme galt es jedoch zurückzustellen, um die Texte als Ganzes offen zu analysieren. Um diese Offenheit zu gewährleisten, wurde zunächst entsprechend der leitenden allgemein gehaltenen Frage nach bestehenden religionsbezogenen Vorstellungen Studierender nur eine Hauptkategorie vorab gesetzt. Beim Einstieg in die Analyse zeichnete sich jedoch schnell ab, dass auch berufsbezogene Vorstellungen eine große Rolle spielen und in einem Zusammenhang mit der religionsbezogenen Hauptkategorie stehen. Die zweite Hauptkategorie umfasst daher auf das Fach LER bzw. Religionskunde bezogene Aussagen. Zu letzteren zählen nicht nur Äußerungen zum Studium und über frühere Lernerfahrungen, sondern auch solche mit Blick auf das Berufsziel und die damit verbundenen Aufgaben, Ideale und Fachverständnisse.⁸

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

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

zu begründen und Fehlerkultur im Kurs zu thematisieren. Insgesamt haben sich die meisten Studierenden überaus offen gezeigt und ein hohes Reflexionsvermögen an den Tag gelegt. Kriterien für das Verfassen und Beurteilen der Journale wurden ausführlich dargelegt. In der Erläuterung des didaktischen Mehrwerts von Lerntagebüchern in der Erwachsenenbildung wurde auf Strauch, Jütten und Mania 2009, S. 55–72 zurückgegriffen. Die Handreichung zum Arbeitsjournal inklusive einer Bewertungsmatrix basiert auf einer Version, die von Petra Lenz erstellt wurde.

⁸ Darüber hinaus hätten aus dem Material weitere Hauptkategorien abgeleitet werden können, die z. B. Aussagen über das Verständnis von Stereotypen und Vorurteilen versammeln oder solche zum Thema Gruppenarbeitsprozesse oder Bedingungen des Lernens. Da dies jedoch nicht im Fokus unseres Erkenntnisinteresses stand, haben wir es für diesen Beitrag bei den beiden genannten Hauptkategorien belassen.

und offenen Vorgehens wurde das Material von beiden Forscherinnen mehrfach durchgearbeitet, ohne zugrundeliegende Hypothesen.⁹

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

„Formulieren Sie prägnant Ihr Vorwissen und Ihre Vorerfahrungen mit dem Inhalt des Projektes. Gehen Sie dabei auf Aspekte ein, die Ihre Vorstellungen und Ihre Haltung in Bezug auf religiöse Phänomene/Traditionen präg(t)en. Beschreiben und erläutern Sie im Anschluss daran, was Sie aus den einzelnen Vorträgen verstanden haben, was warum Ihr Interesse weckte, was Sie verwunderte und irritierte. Formulieren Sie erste inhaltlich-fachliche Fragen, denen Sie im Projekt nachgehen wollen.“¹⁰

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

4.2. Religionsbezogene Studierendenvorstellungen

Insgesamt konnten neun religionsbezogene Subkategorien aus dem Material abgeleitet werden. Folgende wurden nicht in die Darstellung aufgenommen, da sie weniger häufig

⁹ Für unser Forschungsvorhaben präferieren wir die Methodik nach Kuckartz und Rädiker (2022). Zwar bestehen große Parallelen zwischen den methodischen Ansätzen von Kuckartz und Mayring, jedoch vertritt letzterer den etwas weniger flexiblen Ansatz der linearen Analyse, bei der nach einer ersten Pilotphase (zirkuläre Analyse) die Analyseregeln des endgültigen Materialdurchgangs konstant gehalten werden müssen (vgl. Mayring und Fenzl 2022, S. 694). Vielmehr wurden Subkategorien im Analyseprozess weiterentwickelt, z. T. auch wieder verworfen, da sie sich nicht als ausreichend trennscharf erwiesen haben.

¹⁰ Fragen zur Orientierung waren z. B.: Woher beziehe ich mein Wissen über (welche) Religion(en)? Gibt es einschneidende Erlebnisse oder Einflüsse, die mich in Bezug auf meine Haltung gegenüber Religion(en) geprägt haben? Welche Positionen dominieren in meinem sozialen Umfeld? Welches „Halbwissen“ klärte sich durch die Vorträge? Was habe ich aus welchen Gründen nicht verstanden? Was möchte ich genauer wissen und können?

vorkamen: Aussagen zu „Islam“ und „Christentum“ sowie Vorannahmen über „religiös Engagierte“ und „religiös Distanzierte“ sowie das Themenfeld „Diskriminierung religiöser Menschen“.

4.2.1 Subkategorie „Religionsbegriff“

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

Sieben Studierende identifizieren Religion mit dem Glauben an einen Gott oder eine sog. höhere Macht oder Kraft, die Einfluss auf das Leben nehmen kann. Zehn Einträge zeugen von einem weiten Transzendenzbegriff, sprechen allgemeiner von Weltanschauung oder dem Glauben an Übernatürliches oder eine zweite Wirklichkeit. In drei Fällen sind postmortale Vorstellungen zentrales Merkmal von Religiosität. In zwei Statements wird eine religionskritische Position deutlich, wenn Religion als nicht mehr gültiges Welterklärungssystem definiert wird. Zugleich wird dieses Vorverständnis selbst problematisiert, da es durch das Studium ins Wanken geraten, aber nach wie vor als Assoziation präsent ist. Bei einem Drittel aller Einträge zeichnet sich also die Gleichsetzung von Religion bzw. Religiosität mit dem Zustimmung zu Glaubensaussagen ab.

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

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

Beide gelten häufig als einander ausschließende Konzepte, da die Begriffe „Religion“ und „Religiosität“ als „gatekeeper“ (P 18) verstanden werden, die nur verwendet werden (dürfen), wenn tatsächlich eine Religionszugehörigkeit besteht. Damit im Zusammenhang steht eine fehlende Differenzierung der Bezeichnungen „Religion“ und „Religiosität“. Zentrales Definitionsmerkmal für beide Begriffe ist neben dem Aspekt des Glaubens für die Studierenden die Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft,¹¹ in drei Fällen auch die Ausübung religiöser

¹¹ „In meinem sozialen Umfeld wurde zuvor die Annahme verbreitet, dass man nur religiös ist, wenn man wirklich einer religiösen Gemeinschaft angehört oder zum Beispiel an Gott glaubt. Somit bin ich bis zu dem Zeitpunkt des Vortrages davon ausgegangen, dass ich komplett nicht religiös bin.“ (P 27)

Handlungen wie Gottesdienst oder Gebet. Dadurch fallen Phänomene, die nicht eindeutig in die „großen“ bekannten Religionsbehälter, d. h. zu Vorstellungen von sog. Weltreligionen und dazugehörigen Institutionen, passen, aus dem Blickfeld Religion oder Religionskunde. Erwähnt werden auch Phänomene wie Geisterglaube, Pendeln, Glücksbringer, Meditation, Gläserrücken und Horoskope. Dafür stehen jedoch andere Konzepte zur Verfügung wie eben „Spiritualität“ (P 12), selten „Magie“ (P 10). Eine Unterscheidung, die ebenfalls in zehn Arbeitsjournalen präsent ist, ist jene von ‚Religion‘ und ‚Sekte‘ – es ist für die betreffenden Studierenden dann zum Teil befremdlich, Gemeinschaften wie Scientology oder Jehovas Zeugen ebenso als Religion zu bezeichnen, da sie nach eigenem Verständnis „eben ‚nur‘ eine Sekte“ (P 44) seien, also – meist nicht klar benannte – Merkmale von Religionen nicht erfüllen. Eine Problematisierung des Sektenbegriffs erfolgte in keinem Eintrag.¹²

Neben eher substantialistischen sind auch funktionalistische Religionsverständnisse in Einträgen von 22 Personen, also ebenfalls einem Drittel, vertreten – beide Perspektiven schließen sich meist nicht aus. Zugeschrieben werden Religiosität v. a. sozialpsychologische Funktionen wie das Gefühl der Zugehörigkeit, der Verbindung mit anderen, aber auch pragmatischere Beschreibungen von Religionsgemeinschaften als soziales Netz, das Unterstützung bietet. Des Weiteren wird immer wieder auf der Grundlage eigener Erfahrungen oder als Vorannahme Außenstehender betont, dass Religiosität Halt, Sicherheit, Hoffnung und Kraft sowie innere Ruhe gibt oder sie vor allem der Sinnstiftung, Lebensorientierung und -bewältigung dient.¹³

Sieben Mal wird Religiosität im Sinne von einem Glauben an etwas Größeres oder an ein Leben nach dem Tod oder das Erleben einer religiösen Praxis als etwas „Schönes“ (P 45) bezeichnet bzw. Religiosität in erster Linie mit positiven Emotionen verbunden.

Schließlich gibt es in vier Fällen ein diffuses Bedürfnis danach, ‚Religion‘ von ‚Kultur‘ zu unterscheiden, insbesondere, um problematisch empfundene Traditionen eher einer Kultur zurechnen zu können. Damit verbunden ist offenbar implizit das Bedürfnis, die betreffende Religion zu entlasten und z. B. geschlechterbezogene Vorschriften als kulturbedingt zu erklären. Widersprüchlich ist dabei, dass dieselben Studierenden Religion als Teil von Kultur erklären – wahrscheinlich ist ihnen das aus den Lehrveranstaltungen bekannt. Problematisch ist die damit potentiell verbundene Pauschalaussage über Kulturen, wobei der Kulturbegriff

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

¹³ Vereinzelt wird deutlich, dass diese Funktionen eng an ein bestimmtes Gottesbild geknüpft sind, welches weitgehend einer modernen christlichen Liebestheologie entspricht – die Vorstellung von einem stets fürsorglichen, dem Individuum liebevoll zugewandten und hilfsbereiten, unterstützenden Gott.

ebenfalls unklar ist. Vermutlich ist eine bestimmte regionale Herkunft oder ethnische Zugehörigkeit gemeint, aber das kann nicht eindeutig aus den Aussagen abgeleitet werden. Häufig (16 Fälle) zeichnet sich eine fragende Haltung in den Aussagen ab. Die Studierenden sind unsicher in der Anwendung der Bezeichnungen und können Phänomene nicht einordnen bzw. hinterfragen sie bisherige Kategorisierungen. Folgendes Ankerbeispiel soll dies illustrieren:

„Gibt es bestimmte Kategorien, nach denen sich einteilen lässt, wer religiös ist und wer nicht? Hat es etwas mit Häufigkeiten zu tun? Oder doch mit der Hingabe, mit der man etwas während der Praxis macht?“ (P 26)

Studierende fangen an, ihre Umgebung und ihr eigenes Handeln mit Blick auf die im Seminar besprochenen Begriffe zu reflektieren und zuzuordnen, stoßen dabei auf verschiedene Zuschreibungsoptionen angesichts der Mehrdeutigkeit von Phänomenen, z. B. das Tragen einer Kreuzkette oder eines Glücksbringers, das Aufstellen von Krippenfiguren, das Singen von Weihnachtsliedern oder das Anzünden von Kerzen für Verstorbene aus verschiedenen Motiven heraus. Fünf Mal wird nach einer Zuordnung von Meditations- und Yogapraktiken gefragt:

„Ich habe nie darüber nachgedacht, wie viele religiöse Symbole in unserem Alltag wiederzufinden sind, in der Musik, in der Werbung und so weiter. Außerdem fiel mir in den folgenden Tagen umso mehr auf, wenn ich auf einem T-Shirt einen Spruch mit religiösen Bezug oder einem Kreuz darauf sah. Als ich am Freitag Abend Yoga machte, kam mir eine Projekt-Idee. Ich dachte, Yoga ist ja eigentlich auch auf Grundlage von religiösen Praktiken, kommt also aus der ost-asiatischen Kultur bzw. Dem Hinduismus. Die Frage, ob Yoga ein Sport oder eine religiöse Praxis ist, wäre für mich sehr interessant zu betrachten.“ (P 56)

Angestoßen durch die Begriffsreflexionen im Kurs, die Aufgabe im Rahmen der o. g. Übung oder angesichts der Umsetzung eigener Analysen besteht eine hohe Motivation, im Rahmen des Projektes eine Klärung zu erreichen, Arbeitsdefinitionen und mögliche Kriterien zu finden, um Religiöses von Nichtreligiösem unterscheiden zu können.¹⁴ Definitionen aus der Vorlesung zur Einführung in die Religionswissenschaft konnten noch nicht selbst angewendet werden.¹⁵ Es fehlte bis zu diesem Zeitpunkt die Möglichkeit der Übung im Seminarkontext.

¹⁴ In einzelnen Projekten wurde dann z. B. auf Konzepte aus Ammerman 2021, Boos-Nünning 1972, Glock 1969 Hafner 2018, Krech 2021 und Luckmann 1991 zurückgegriffen.

¹⁵ Darüber hinaus wird der Religionsbegriff auch in Lehrveranstaltungen zur Einführung in die Analyse religiöser Texte zu Beginn des Studiums erörtert, aber i. d. R. werden die Texte durch die Dozierenden ausgewählt und damit Entscheidungen darüber getroffen, welche nun religiös sind. Andere Lehrveranstaltungsangebote, die die eigene Arbeit mit Definitionen und Kriterien einschließen, sind keine Pflichtveranstaltungen und im Master angesiedelt.

4.2.2 Subkategorie „Weltreligionen“

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

53 von 65 Studierenden gehen auf das Weltreligionenparadigma ein, davon problematisieren es 51. Dies ist nicht verwunderlich, da die Einträge verfasst wurden, nachdem in der religionswissenschaftlichen Einführung eben jenes Thema aufgegriffen wurde.¹⁶ Sieben Studierende geben an, bereits vor dem Projektkurs kritisch auf solche Darstellungen geschaut zu haben. Eine Irritation des Weltreligionenkonzepts erfolgte entweder durch persönlichen Kontakt zu religiösen Personen und die so wahrgenommene Individualität gelebter Religiosität oder die Konfrontation mit Fachwissen in den Einführungssitzungen. Entscheidend war für neun Personen die Übung mit der Aufgabe, bereits bekannte religiöse und weltanschauliche Gemeinschaften zu notieren. Hier trat schnell Unzufriedenheit auf, da sie nur die „Standardreligionen“ (P 43), ggf. noch zwei bis drei christliche oder muslimische Denominationen nennen konnten. Der Vergleich mit ausdifferenzierteren Darstellungen Anderer war z. T. schambesetzt als Offenkundigwerden der eigenen Wissenslücken.

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

„Ich muss gestehen beim Schlagwort Judentum und der heutigen Projektarbeit zum jüdischen Dating, habe ich sofort an das orthodoxe Judentum gedacht. Mir ist erst im Vortrag bewusst geworden, wie heterogen das Judentum ist und wie verschwommen die öffentliche Darstellung dieser Religion regelmäßig stattfindet.“¹⁷

Erfahrungen im Kontext von Freundschaften und Bekanntschaften oder im Rahmen universitärer Veranstaltungen führen zur Veränderung dieser Vorannahme hin zu einem Bewusstsein für innerreligiöse Pluralität und die individuelle Rezeption religiöser Lehren und Vorschriften. Der Kontakt führte auch dazu, dass Schnittmengen zwischen der eigenen Lebenswelt und der von (Anders-)Religiösen erkannt werden:

¹⁶ Siehe dazu Alberts 2023, S. 10–11 sowie Darm 2020, S. 41–44. Verschiedene Kriterien für eine solche Kategorisierung wurden u. a. mit Verweis auf Hutter 2016, S. 9–15 und Beiträgen des REMID e. V. sowie anhand von Materialien für Schüler:innen diskutiert.

¹⁷ „Richtige‘ Religiöse sind demnach Strengheligiöse, für die Religiosität eine hohe Alltagsrelevanz hat: „Wer ist überhaupt religiös, was bedeutet es religiös zu sein? Für mich war die Antwort vorher, dass sich Religion in der Lebensführung zeigen müsse und habe so für mich in Bezug auf das Christentum die ‚lebendigen‘ Christen von den Sonntagschristen/den Karteileichen unterschieden. Durch die Neubetrachtung dieser Fragestellung hinterfrage ich, was man nicht vielleicht alles zu religiösem Erleben und Leben dazuzählen kann. Was fällt vielleicht auch an privater, nicht institutioneller Ausübung von Religion dazu?“ (P 29) Aus dem Codierungsprozess sind zwei weitere Subkategorien hervorgegangen: zum einen Aussagen über Distanziert-Religiöse oder Religionsferne sowie solchen zu engagierten Aktiv-Religiösen Menschen. Sie wurden aus Platzgründen hier nicht aufgenommen.

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

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

In 17 Fällen wird davon berichtet, dass in der eigenen Schulzeit Religionen als Lerngegenstand mit Hilfe des Weltreligionenkonzepts behandelt wurden – sei es in LER, Religionsunterricht oder Ethik. Erinnerung werden entweder steckbriefartige Darstellungen¹⁸ oder eher knappe Unterrichtsreihen über die vier anderen Weltreligionen, wenn das Christentum der Ausgangspunkt war, wie folgendes Textbeispiel zeigt:

„Weiterhin habe ich in der Schulzeit die ‚Weltreligionen‘ (Begriff wurde so genutzt) äußerst grob kennengelernt. Hierbei handelte es sich allerdings um eine bloße Auflistung und Abfrage von angeblichen Fakten und nie um eine kritische Auseinandersetzung oder Diskurse zum Thema. Aufgrund dieser Erfahrungen entwickelten sich meine religiösen Konzepte und Weltanschauungen in der Vergangenheit auch sehr christlich orientiert und außerhalb des Christentums äußerst oberflächlich.“ (P 3)

Fünf Studierende haben das Studium im Allgemeinen, drei die bereits besuchten Einführungsvorlesungen als Aufbrechen pauschalisierender Religionsverständnisse erlebt. Neun geben an, eben jene Einführungen eher als Bestätigung des Weltreligionenkonzeptes wahrgenommen zu haben, das nun im Projektseminar problematisiert wurde.¹⁹ Angeregt durch Beispiele im Kurs besteht der drängende Wunsch nach Vertiefung des eigenen Wissens sowie

¹⁸ Genannt wird die Auflistung von ‚Fakten‘ wie Mitgliederzahl, Verbreitung, Symbol, heilige Schriften, Götterwelt, wichtige Feste, heilige Orte, Gotteshaus, zentrale Personen oder Stifter, Essensregeln, Kleidung oder ‚typisches‘ Aussehen. Zum Teil sollten diese Informationen auswendig gelernt werden. Diese Art des religionskundlichen Unterrichts wird retrospektiv von einigen Lernenden als langweilig, sinnlos und irrelevant für das Verstehen der eigenen oder anderer Lebenswirklichkeiten eingeschätzt, weswegen auch keine Motivation entstand, sich genauer mit religiösen Themen zu beschäftigen. Zur Präsenz in den Curricula von Schulfächern vgl. Wöstemeyer 2021, S. 41 sowie die länderbezogenen Darstellungen im *Handbuch Religionskunde in Deutschland* (Alberts et al 2023). Eine aktuelle Schulbuchanalyse mit Blick auf Weltreligionenparadigmas bietet Becker 2023.

¹⁹ Vier Studierende heben hervor, dass sie die Bearbeitung des Themenfeldes ‚Religion‘ mittels Weltreligionenschemata bisher als richtig und normal empfunden haben – in LER, aber auch in Kinderbüchern.

nach der Ausrichtung des eigenen zukünftigen LER-Unterrichts an im Alltag präsenten Bezügen oder aktuellen Fragen.²⁰ Die Studierenden wollen lebensnähere Ansätze realisieren, erahnen die Breite und Komplexität des religiösen Feldes und sehen die Beschäftigung mit individuell gelebter Religiosität sowie verschiedenen Auslegungen religiöser Traditionen als entscheidende Faktoren für guten religionskundlichen Unterricht, wie in den unterrichtsbezogenen Subkategorien noch erörtert wird.

4.2.3 Subkategorie „Religionskritik“

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

25 Studierende berichten davon, dass sich Personen in ihrem Umfeld religionskritisch oder antireligiös äußern. Am häufigsten handelt es sich um eine Attribuierung von Religionen im Allgemeinen als irrational, absurd oder lächerlich sowie als veraltet, statisch und engstirnig.²¹ Vereinzelt werden Bezeichnungen wie „Märchenbuch“ und „Erfindung“ (P 2), „Opium für das Volk“ (P 15), „Unfug“ (P 32), „völliger Schwachsinn“ oder „Spinnerei“ (P 20) wiedergegeben. Ein Mal wird auf die Reduktion von Religion auf ethische Dimensionen und soziale Funktionen hingewiesen, die ebenso durch andere Systeme gewährleistet werden könnten (P 1). Thema ist außerdem die Darstellung von Religionen als etwas Bedrohliches in Verbindung mit Machtmissbrauch und Extremismus durch Bekannte oder Medien. Hinzu kommt die Wahrnehmung einseitiger, auch von Hass und Spott geprägter Kommunikation in Medien, die einerseits mit Sorge betrachtet wird, andererseits das eigene Bild prägt.²²

LER-Studierende finden sich dann zum Teil in der Rolle wieder, solchen Äußerungen zu widersprechen und Religionen zu verteidigen. Manchmal zeichnen sich innerfamiliäre

²⁰ Dazu folgendes Beispiel: „An dieser einen Frage [über die Zugehörigkeit des Islam zu Deutschland] ist mir klar geworden, wie breit das Thema der Religionen ist und dass es eben nicht mit einem Ausfüllbuch zu den fünf Weltreligionen getan ist, wie es bei mir in der Schule thematisiert wurde. Diese Verantwortung, ein Thema für Schülerinnen und Schüler aufzubereiten, welches so viele Facetten hat, führte bei mir zu einer kurzen Überforderung. Dies ist wahrscheinlich vor allem der Fall, da ich mich, selbst nach dem Absolvieren der religionswissenschaftlichen Uni-Kurse, fachlich nicht ausreichend vorbereitet fühle. Daher ist mein Ziel dieses Semester, mich, abgesehen von den Seminaren, ausführlicher mit einzelnen Religionsgemeinschaften zu befassen, um später spannende Aspekte für den Unterricht angemessen aufbereiten zu können. Der Hinweis der Dozierenden, dass es dabei nicht um inhaltliche Vollständigkeit geht, sondern um das Herausstellen der Vielfältigkeit der Konzentration auf einzelne Aspekte konnte mich wieder etwas beruhigen.“ (P 5)

²¹ Hierzu zwei Beispiele: „Teilweise wird in meiner Familie die Ansicht vertreten, dass Religion lächerlich sei und der Glaube an solche irrational. Trotzdem hatte ich in meiner Kindheit und Jugend zahlreiche Berührungspunkte mit dem Christentum.“ (P 12); „[...] dass Religionen altmodisch und dadurch veraltet sind, prägten die Konversationen in meinem Umfeld, wodurch sich diese Vorstellungen auch bei mir verankerten.“ (P 27)

²² „Durch regelmäßiges Religions-Bashing (in Form von bspw. Social Media Kommentaren) und mein nichtreligiöses Umfeld habe ich häufig das Gefühl ein etwas verzerrtes Bild von Religionen zu haben.“ (P 2) Erhebungen im Rahmen des Religionsmonitors weisen entsprechend auf das Polarisierungspotential subjektiven Wissens hin, wobei sozialen Medien als Wissensquelle eine zentrale Rolle zugesprochen wird, insbesondere, wenn persönliche Alltagserfahrungen als Korrektiv fehlen. Vgl. El-Menouar 2023, S. 11–12 und 57–58.

Generationenkonflikte ab. Sie wollen aufklären, ein differenziertes Verständnis von Religionen als heterogen und veränderlich vermitteln, Phänomene kontextualisieren:

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

Bisweilen fühlen sich die Studierenden überfordert mit dieser Aufgabe, da sie Gespräche über Religionen oft als sehr emotional besetzt erleben oder bei einer völligen Abkehr vom gemeinsamen Konsens über Weltbilder kaum zu überwindende Spannungen mit Nahestehenden befürchten.²³

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

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

²³ „Vorurteile und Stereotypen sind [...] auch familiär ein großes Thema für mich. Dies liegt zum Teil daran, dass meine Familie – explizit meine Elternteile – unterschiedliche Perspektiven auf Menschen und auch Religionen haben. Über die ‚Unbrauchbarkeit‘ von Religionen in der ‚Moderne‘, dem Absprechen einer Existenzberechtigung von Religion z.B. auf Grundlage der Missbrauchs-Skandale und dem ‚Ausnutzen‘ der kirchlichen Machtposition im Mittelalter bis hin zur Bezeichnung des Islam als fremd und nichtzugehörig zu Deutschland. Die Liste der Schein-Argumente ist lang und einige Diskussionen und Streits sind daraus entbrannt, was ein Vermeiden bestimmter Themen meinerseits zur Folge hatte.“ (P 28)

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

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

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

Manchmal sind sie sich im Rahmen des Projektes eigener religionsbezogener Vorurteile bewusst geworden, obwohl sie sich als offen, liberal und tolerant verstehen. Folgendes Ankerbeispiel zeigt, dass insbesondere das Hören oder Lesen religionsbezogener Vorurteile von anonymen Anderen zum Abgleich mit eigenen Vorannahmen führte:

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

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

Vier Studierende erwähnen, dass ihre Neugier für Religion oder religiöse Menschen seitens der Familie mit Sorge betrachtet wird oder sie ausdrücklich gewarnt werden vor entsprechenden Annäherungen und persönlichen Kontakten. Vier andere Kommiliton:innen berichten von Ausgrenzungen durch eine nichtreligiöse Mehrheit und davon, dass sie auch im universitären Kontext bisweilen anders behandelt werden, wenn sie ihre Religiosität bekunden. Daraus entsteht bei einigen ein apologetisch konnotiertes Bedürfnis, darüber aufzuklären, dass Rationalität und religiöse Wahrheitsansprüche sowie liberale religiöse Gruppen und Demokratien vereinbar sind.²⁴ Eine Person hat eigene religiöse Normen als „überholt und sinnlos“ (P 58) empfunden, sich in Teilen von religiösen Traditionen abgegrenzt und in der Jugend vermittelte Annahmen über andere religiöse Gruppen oder Lebensstile revidiert.

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

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

²⁴ Als exemplarischer Beleg soll diese Aussage dienen: „Das ist ein Vorurteil auf das ich in diesem Thema auf jeden Fall gerne eingehen möchte, dass Glauben und Wissenschaft sich widersprechen und wer die Bibel für wahr hält, dumm ist.“ (P 29)

4.2.4 Subkategorie „Religiosität in Deutschland“

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

47 von 65 Studierenden beschreiben ihr Umfeld als ausschließlich oder mehrheitlich nichtreligiös. Religiös sind dann die anderen.²⁵ Neun verorten sich selbst bzw. ihr Aufwachsen in einer ostdeutschen, ländlichen Region, in welcher es keine Berührungspunkte mit religiösen Personen gibt oder gab, wie zum Beispiel folgende Person: „Bis zum Auszug aus dem Elternhaus wuchs ich in dem Brandenburger Vorort auf und traf dort stets auf nicht-religiöse Kinder und Jugendliche, die Religion nie thematisierten; wenn überhaupt, sich darüber lustig machten.“ (P 20) Andere heben den Stadt-Land-Unterschied hervor, vor allem, wenn sie in eine Stadt – in der Regel Potsdam oder Berlin – umgezogen sind und dort ihr Umfeld merklich pluraler ist, nicht zuletzt durch Kontakte im Studium: „Berührungspunkte mit Religionen hatte und habe ich bereits dennoch, da ich als ‚Berliner-Speckgürtlerin‘ und Studentin in Potsdam religiöser Vielfalt fast täglich begegne. Einer etwas geschmälerten Vielfalt davon begegne ich in meinen Freund*innen- und Bekanntenkreisen, in denen ich über die Zeit oberflächliches Wissen über und einige Einblicke in das äthiopisch-orthodoxe und neapostolische Christentum, den Buddhismus und den Islam bekommen konnte.“ (P 10)

15 Personen sprechen von einer religiösen Sozialisation bzw. verorten sich selbst im religiösen Feld. 14 Personen erklären, dass außerhalb des Studiums Religion nie Gesprächsthema ist – auch nicht mit Personen im Umfeld, die einer Religion angehören. Dennoch beschreiben doppelt so viele ihr Umfeld als mindestens teilweise christlich. Diese Diskrepanz ergibt sich dadurch, dass ein Teil der Familie religionslos, ein anderer christlich ist oder der Freundeskreis weitgehend nichtreligiös ist, aber die Familie christlich. 15 Mal wird betont, dass es sich dabei um religionsferne Personen handelt. Bisweilen ist ein säkulares Driften über Generationen hinweg ablesbar, wenn die Großeltern als engagierte Religiöse, die eigene Generation aber als distanziert oder nichtreligiös charakterisiert werden. Zwei Mal wird Deutschland als säkularisiertes Land beschrieben und auf Kirchengaustritte bzw. die gesunkene Bedeutung christlicher Traditionen für die Gesamtgesellschaft verwiesen. Dennoch kommen anekdotenhaft immer wieder christliche Einrichtungen wie Kindertagesstätten, Schulen und Religionsunterricht, Konfirmationsunterricht und kirchliche Freizeitangebote oder Veranstaltungen zur Weihnachtszeit als Teil der Normalität zur Sprache.

²⁵ Einzelne erwähnen die Bekanntschaft mit einer aktiv religiösen Person, die dann als befremdlich-interessant wahrgenommen wurde, als Expert:in zu religiösen Themen fungierte oder ausgegrenzt wurde. Andere Studierende berichten, eben solch eine religiöse Person in einer mehrheitlich nichtreligiösen Peer Group gewesen zu sein, was ihrerseits z. T. das Vermeiden von religiösen Themen oder eine Distanzierung von Religion nach sich zog.

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

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

Elf Kursteilnehmende sind jedoch überrascht angesichts im Seminar thematisierter Unterschiede und interessieren sich für deren historische Hintergründe, verorten sich zum Teil selbst vor diesem Hintergrund.²⁶ Acht Personen staunen über den hohen prozentualen Anteil an Personen, die in Deutschland einer Religion angehören bzw. über die religiöse Vielfalt, zwei wiederum über den hohen Anteil nicht-konfessionell gebundener Menschen – je nachdem, wie die Mehrheitsverhältnisse in ihrem eigenen Umfeld sind.²⁷ Grundsätzlich werden jedoch Pluralisierungsprozesse wahrgenommen, wenn z. B. der Anteil muslimischer Schüler:innen an der eigenen früheren Schule gestiegen ist, sie bereits an Schulen mit heterogener Schüler:innenschaft arbeiten oder sich in der Flüchtlingshilfe engagieren. Pluralität gilt insbesondere mit Verweisen auf Migrationsprozesse als Merkmal deutscher Geschichte und Gesellschaft, insbesondere in Großstädten. Zugleich thematisieren 16 Studierende Islamfeindlichkeit, Antisemitismus und Rechtsextremismus als Problem in der deutschen Gesellschaft, manchmal konkret bezogen auf Ostdeutschland und mit Blick auf ihre zukünftige Aufgabe als Lehrkraft, zu Toleranz und Offenheit beizutragen. Das ist vereinzelt mit der Frage verbunden, wie diese Ziele realisiert werden sollen, wenn sich die Schule in einer recht homogen-nichtreligiösen Region befindet.

4.3 LER-unterrichtsbezogene und religionskundliche Studierendenvorstellungen

Insgesamt wurden sieben Subkategorien in dieser Hauptkategorie differenziert. Neben den im Folgenden dargelegten handelt es sich um Aussagen zum Lebensweltbezug, Auffassungen zur

²⁶ „Es ist als ob ich in einer Blase lebe, in der fast alle Menschen um mich herum Säkulare sind und Religiöse eine Minderheit darstellen.“ (P 42) Die Subkategorien „Religionskritik“ und „Religiosität in Deutschland“ hängen insofern zusammen, als dass die Seminarteilnehmer:innen ihre religionsbezogenen Positionen nicht nur in Bezug setzen zu ihrem familiären Umfeld, sondern zur jeweiligen Mehrheitskultur. Verwendet wurden in den religionswissenschaftlichen Veranstaltungen zur Beschreibung und Kontextualisierung u. a. Müller/Pickel/Pollack 2013, Pollack/Rosta 2015 sowie Wohlrab-Sahr/Karstein/Schmidt-Lux 2009.

²⁷ Verwendet wurden vom REMID e. V. bereitgestellte Zahlen und Diagramme sowie einige aus dem Religionsmonitor von 2013.

Gestaltung interreligiöser oder interkultureller Dialogs durch LER-Lehrkräfte sowie umgeschilderte Vorerfahrungen im eigenen Religions- oder Religionskundeunterricht, die entsprechen kategorisiert wurden.

4.3.1. Subkategorie „Die LER-Lehrkraft als Aufklärer:in“

Die Subkategorie „Die LER-Lehrkraft als Aufklärer:in“ weist auf ein bestimmtes Selbstverständnis hin, dass die Studierenden in Hinblick auf ihre Rolle als künftige LER-Lehrkraft vertreten. Dem Wunsch, aktiv an der Dekonstruktion und dem Abbau von religionsbezogenen Vorurteilen im LER-Unterricht zu wirken. Dabei sollen religionsbezogene Vorurteile im Unterricht zunächst transparent gemacht, also konkret angesprochen und verdeutlicht werden, um dann eine kritische Reflexion derselben im Unterricht anzustoßen. Dabei fällt auf, dass die Studierenden diesem Vorhaben eine hohe subjektive Bedeutung beimessen und die Existenz von Vorurteilen als ausgesprochen schädlich für die plurale Gesellschaft ansehen. Sie formulieren den Anspruch, Vorurteile „loswerden“ (P 9) zu wollen, sich an der „Aufdeckung und Eliminierung anderer Vorurteile zu beteiligen“ (P 50) und betonen, dass es ihnen „besonders am Herzen [liege, A.d.A.] in der Schule gegen Diskriminierung und die Entstehung von Vorurteilen präventiv vorzubeugen“ (P 59). Die Dekonstruktion und der Abbau von Vorurteilen wird, implizit und stellenweise explizit, in den Zusammenhang mit der didaktischen Theorie des sogenannten Konzeptwandels gesetzt (vgl. Posner et al. 1982; Kattmann et al. 1997). Folgendes Ankerbeispiel verdeutlicht, dass sich die Studierenden als künftige Conceptual Change Maker verstehen:

„das wir [...] befähigt werden, Lernanlässe zu entwickeln, in deren Rahmen sich auch Schüler:innen oder andere Personen ihrer eigenen Haltung und Einstellung bewusst werden können, diese reflektieren, die Bereitschaft entwickeln sie zu überarbeiten und damit eventuell verbundenen Konzeptänderungen (conceptual change) einen sicheren Rahmen zu geben“ (P 8).

Hier werden erste Vorschläge entwickelt, wie der Abbau von Vorurteilen didaktisch begleitet werden kann. Diese pädagogischen Vorhaben werden in etwa einem Viertel der Einträge mit konkreten Zielen des LER-Unterrichts verknüpft: So verweisen die Studierenden auf demokratiefördernde Ziele des Schulfachs wie die Aufklärung und kritische Reflexion antisemitischer und rassistischer Phänomene und Strukturen. Dabei werden v. a. defizitäre Strukturen in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung des Schulfachs von den Studierenden beschrieben. So wird mehrfach herausgestellt, dass „unterschiedliche Diskriminierungsformen wie bspw. Sexismus, Rassismus, Antisemitismus etc. nicht im Rahmenlehrplan zu finden sind“ (P 16). Dies wird insofern bemängelt, als die Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen

stärker als ohnehin den persönlichen Präferenzen der Lehrkraft überlassen bleibt und anstelle eines prominenten Unterrichtsthemas ggf. eher an den Rand gedrängt würde.

Insgesamt treten zwei Ebenen der didaktischen Bedeutung von Vorurteilen hervor: Erstens der Abbau der je eigenen religionsbezogenen Vorurteile als Voraussetzung, einen diskriminierungssensiblen LER-Unterricht gestalten zu können, in dem Vorurteile weder explizit noch implizit reproduziert und forciert werden. Dies wird mit der Arbeit am Selbst, an der individuellen Biographie und der Genese eigener Vorurteilsstrukturen in Verbindung gebracht sowie mit der Haltung und dem Anspruch, dies kritisch zu reflektieren.²⁸ Zweitens wird das didaktische und pädagogische Ziel formuliert, Vorurteilsstrukturen, die sich bei den Lernenden zeigen, explizit abzubauen.

Die in den Einträgen formulierten Ansprüche werden als enorme Verantwortung empfunden, die auch Überforderungsgefühle bei den Studierenden erweckt. Das Ideal der Political Correctness verstanden als anerkennendes Sprechen gegenüber Minderheiten und ausgegrenzten Gruppen verbunden mit der Praxis, „eigene Privilegien und Etabliertenvorrechte zu reflektieren“ und „für gesellschaftliche Veränderung in Richtung Gleichheit und Gerechtigkeit“ einzutreten (Degele 2020, S. 15) scheinen etwa 20 Prozent der Studierenden verinnerlicht zu haben. In allen Einträgen, in denen dieses Ideal codiert wurde, werden Befürchtungen formuliert, dem nicht gerecht werden zu können. Die Aussage von Person 35 dient hier als Ankerbeispiel: „Ich habe mir das vorher glaube ich einfach viel zu leicht gedacht und habe jetzt gelernt, dass ich durchaus mehr Energie und Aufmerksamkeit bezüglich Religionen und Vorurteile und wie ich es unterrichten werde stecken muss. So sehr es mir aber Angst macht, so sehr freue ich mich auch drauf. Denn jetzt weiß ich ja, dass ich was daran ändern kann und kann daran arbeiten, bevor ich es in der Schule falsch mache.“ Die Vorstellung, im unterrichtlichen Handeln etwas entweder „richtig“ oder „falsch“ machen zu können, zeigt sich gehäuft in den Einträgen und passt zu der Vorstellung von Vorurteilen als etwas, das man durch geeignete didaktische Interventionen „löschen“ (P 28) könne.

4.3.2 Subkategorie „Religionskundendidaktische Zugänge: Über und von Religion(en) lernen“

In den Journaleinträgen lassen sich Vorstellungen zu unterschiedlichen Zugängen religionskundlichen Lernens ausmachen, die sich auf das Lernen über und von Religionen beziehen (vgl. Frank 2015, 2016; Kenngott 2013; Willems 2015). Dies ist insofern erwartbar, als in einer Einführungssitzung ein fachdidaktischer Fachinput erfolgt ist, in dem die Zugänge *learning about* und *learning from religion* kontrastiert wurden. In 37 Einträgen wurden

²⁸ Insofern steht diese Subkategorie in engem Zusammenhang mit jenen zu „Religiosität in Deutschland“ und „Religionskritik“, wo Studierende die Bedingtheit ihrer Vorstellungen reflektieren.

Vorstellungen zum *learning about*-Ansatz sichtbar. Die Studierenden verbinden mit diesem Ansatz einen problem- und fragenorientierten Zugang zu religionsbezogenen Themen, der Religion(en) in ihrer Komplexität und Diversität darstellt, wobei auch kritische Perspektiven auf religionsbezogene Phänomene im Unterricht thematisiert werden können. Teilweise wurde erst durch das Projektseminar deutlich, worin Kernunterschiede zwischen einem konfessionellen Religionsunterricht und nicht-konfessionellem religionskundlichem Unterricht liegen. Die Studierenden zeigen eine große Bereitschaft, innerhalb des Learning About-Ansatzes zu innovieren und neue Formen und Zugänge des Lernens zu gestalten, thematisieren in diesem Zusammenhang aber auch ihre als defizitär wahrgenommene Ausgangssituation.²⁹ Elf Studierende benennen ein erhebliches Wissensdefizit in Bezug auf den Gegenstand Religion sowie die Didaktik und Unterrichtspraxis, was sie gleichzeitig als Voraussetzung für qualitativollen religionskundlichen Unterricht annehmen. Im Umkehrschluss werden Vorbehalte, überhaupt in der religionskundlichen Dimension zu unterrichten bzw. sich mit deren Gegenständen zu befassen, mit diesem wahrgenommenen Wissensdefizit begründet. Umfangreiches Wissen über Religion(en) wird von den Studierenden nicht nur als Voraussetzung qualitativoller Unterrichtsplanung- und Durchführung benannt, sondern auch als Form der Prävention von Vorurteilen. Mitunter wird die Erwartungshaltung formuliert, nach Abschluss des Seminars ein Expert:innenwissen zu einem religionsbezogenen Thema erworben zu haben. Die Einsicht, dass dies innerhalb eines Semesters angesichts der Komplexität der erarbeiteten Sachverhalte nicht gelingen konnte, desillusionierte und enttäuschte die Studierenden. In den Einträgen scheint eine angenommene Kausalität zu Tage zu treten: Erst muss umfangreiches Wissen über Religion(en) bestehen, da so vorurteilsbehafteten Einstellungen vorgebeugt und fachlich korrekter und innovativer religionskundlicher Unterricht gestaltet werden kann. Ist dieser Expert:innenstatus noch nicht erreicht, läuft man Gefahr, falsche Wissensbestände zu vermitteln und Vorurteile zu reproduzieren. Diese Wahrnehmungen der Studierenden decken sich mit den Befunden des aktuellen Religionsmonitors 2023, der in einer repräsentativen Studie die religiöse Vielfalt und deren Rezeption in Deutschland erforschte (vgl. El-Menouar et al. 2023). Aus der Studie geht hervor, dass fehlendes empiriebasiertes Wissen über religiöses Leben ein Einfallstor für Misstrauen gegenüber als fremd wahrgenommenen Religionen darstellt. Dies betrifft v. a. Menschen ohne konfessionelle Gebundenheit, die im Vergleich zu konfessionell gebundenen Personen überdurchschnittlich häufig davon berichten, „über gar kein religionsbezogenes Wissen zu verfügen“, woraus sich schließen lässt, dass die Vertrautheit mit religiösen Perspektiven abnimmt (vgl. El-Menouar 2023, S. 11). Die Autor:innen der Studie verweisen aber gleichzeitig darauf, dass nicht der vorschnelle Schluss gezogen werden darf, dass ein Mehr an

²⁹ Eine damit zusammenhängende Kritik am sog. Weltreligionenparadigma und dem individuell erfahrenen Unterricht wurden in der Subkategorie „Weltreligionen“ codiert.

Wissen automatisch zu positiven Haltungen gegenüber religiösen Perspektiven führt. Mit zunehmendem Umfang an Wissen wächst sowohl der Anteil derjenigen, die religiöse Vielfalt als Bereicherung bewerten als auch der Anteil derer, die dies als Bedrohung empfinden (vgl. ebd.) Entscheidend ist, die subjektiven Wissensbestände zu kontextualisieren und ggf. einseitige oder verzerrende Wissensquellen, die häufig den sozialen Medien entstammen, kritisch einzuordnen.

Im Zusammenhang mit dem *learning about*-Ansatz zeigen sich zwei weitere Aspekte, die die Studierenden im künftigen LER-Unterricht berücksichtigen möchten: das Sichtbarmachen von Komplexitätssteigerungen sowie Diversifizierungen von Religion(en). Folgende Zitate dienen als Ankerbeispiele:

„Ich möchte meinen SchülerInnen zeigen, dass Religionen komplex sind und das sie Anhänger einer Religion Individuen sind, die ihre Religion oft sehr einzigartig ausleben.“ (P 42)

„In meinem Kopf waren alle religiösen Menschen bisher gleich, ohne, dass es mir aufgefallen ist [...] Für mich ist es zum ersten Mal mehr greifbar, dass jeder Religion auf seine eigene Weise lebt und interpretiert“ (P 61).

Die Studierenden fassen unter dem Lernen über Religionen u. a. den Anspruch, überblicksartige und generalisierende Darstellungen von Religion(en) im Unterricht zu vermeiden und formulieren Kritik am Weltreligionenparadigma. Stattdessen favorisieren sie Zugänge, die inhaltliche Tiefenbohrungen erlauben und konkrete religiöse Phänomene in den Blick nehmen, um daran exemplarische Lerngelegenheiten zu bieten. Die Heterogenität von Religion(en) soll den Schüler:innen nahegebracht werden, wobei teilweise Vorschläge eingebracht werden, dies über den Zugang zu eher untypischen Themen wie den Umgang von Christ:innen und Muslim:innen mit Menstruation oder muslimische Musiker:innen zu initiieren. Zudem stoßen diskursanalytische Ansätze auf Anklang, die beispielsweise untersuchen, wie der gesellschaftliche Diskurs über die sog. Zugehörigkeit des Islam zu Deutschland verläuft und welche problematischen Tendenzen sich darin zeigen.³⁰

Exotisierende Darstellungen von Religionen sollen möglichst vermieden werden. Ein:e Studierende:r stellt heraus, dass der Seminarkurs die Einsicht brachte, dass sich eine Religion nicht in der jeweiligen Heiligen Schrift erschöpfe und dass teils signifikante Unterschiede in der Auslegung bzw. Befolgung religiöser Regelsysteme existieren. Hier wird der Bezug zu anderen Dimensionen des Fachs, v. a. jene, die sich auf lebenspraktische und lebensgestalterische Fragen beziehen, hergestellt. Die Einbettung religiöser Praxis in individuelle Lebensentwürfe soll Eingang in das Lernen über Religion finden.

Acht Studierende greifen in ihren Einträgen das Konzept des *learning from religion* auf. In der didaktischen Fachliteratur wird dieser Ansatz als einer beschrieben, bei dem „Religion

³⁰ Eine Projektgruppe führte eine Diskursanalyse bzgl. der Verwendung christlicher Symbole und Tropen sowie der Darstellung von Muslim:innen in Chatgruppen und *social-media*-Auftritten der AfD durch.

substantiell und in einer überwiegend religionsaffirmativen Weise als sinn- und orientierungstiftende Ressource verstanden und vermittelt wird“ (Alberts 2023, S. 43). In den Aussagen der Studierenden ist auffällig, dass das Verständnis dieses Ansatzes äußerst heterogen ist. Die studentischen Interpretationen weichen von dem oben zitierten Begriffsverständnis insofern ab, als darunter u. a. das Herstellen lebensweltlicher Bezüge verstanden wird. In den Einträgen wird allerdings nicht spezifiziert, ob hier der Lebensweltbezug als didaktisches Paradigma gemeint ist, das sich ohne religiöse Rahmung auf jeglichen Unterrichtsgegenstand beziehen kann und den Anspruch erhebt, die lebensweltliche Relevanz eines Themas oder Problems für die Schüler:innen nachvollziehbar zu machen, oder aber ein Lebensweltbezug zu den individuellen Standpunkten der Schüler:innen hergestellt werden soll, der nach Bewertungen religiöser Dogmen fragt und Religion als Ressource der Orientierung in lebensweltlichen Fragen vorschlägt. Einige verstehen unter dem *learning from*-Ansatz auch schlicht die Einbindung von religiösen Innenperspektiven in den Unterricht, wobei nicht spezifiziert wird, ob dabei die Innenperspektiven der Schüler:innen gemeint wären, oder aber Innenperspektiven von Dritten zum Zwecke der Vermittlung gelebter Religiosität als Gegenstand einer eher distanziert religionswissenschaftlichen Analyse. Ein:e Studierende:r problematisiert den *learning from*-Ansatz insofern, als er auf Formulierungen des Rahmenlehrplans LER verweist, in dem von religiösen Erfahrungen die Rede ist.³¹ Es besteht Unklarheit darüber, inwiefern die Schüler:innen selbst im Unterricht religiöse Erfahrungen, beispielsweise durch die Teilnahme an religiösen Ritualen, machen dürfen und inwiefern dies mit der neutralen Rahmung der LER-Unterricht kollidiert.

4.3.3 Subkategorie „Fremdheit überwinden durch Innenperspektiven“

Unter diese Kategorie wurden Aussagen gefasst, die den Zugang zu religiösen Innenperspektiven als Inhalte des religionskundlichen Unterrichts thematisieren. 21 der 65 Studierenden verweisen in ihren Einträgen darauf, dass das religionskundliche Lernen (*learning about*) den Zugang zu Innenperspektiven von Religiosität beinhalten sollte. Angenommen wird, dass so eine möglichst authentische Vermittlung von gelebter Religion erfolgen kann. Sieben Studierende beschreiben dabei explizit, dass die ausschließliche Berücksichtigung von Außenperspektiven auf Religiosität ein verkürztes und unvollständiges Bild dessen vermittelt, was unter Religion zu verstehen sei. Dabei werden unter Innenperspektiven jegliche Erfahrungsberichte praktizierender Glaubensangehöriger in ihren Rollen als Privatpersonen

³¹ Gemeint ist folgende Passage: „Im L-E-R-Unterricht erwerben die Schülerinnen und Schüler religionskundliches Grundwissen und werden befähigt, religiöse Bezüge herzustellen, die für das Verstehen der eigenen sowie für sie fremder Kulturen bedeutsam sind. Sie lernen, Religiosität als Feld grundlegender Erfahrungen und Vorstellungen einzubeziehen.“ (MBS 2015: S. 4)

oder in religiösen Funktionen gefasst. Außenperspektiven umfassen religionswissenschaftliche Sachdarstellungen von Religion(en) und Religiosität, die einen gewissen Allgemeinheitsgrad beinhalten. Drei Personen sehen den Zugang zu Innenperspektiven außerdem als wirksames Mittel für den Abbau religionsbezogener Vorurteile.

Da sich die Mehrzahl der Studierenden aufgrund ihrer nichtreligiösen Sozialisation als limitiert in der Vermittlung von Innenperspektiven sieht, verweisen sie auf den Kontakt zu authentischen Glaubensvertreter:innen. Auffällig ist hier, dass einige Studierende, sofern sie einer Religion angehören, auch selbst Einblick in religiöse Innenperspektiven im Unterricht geben würden und dies als Bereicherung für den LER-Unterricht empfinden.

Zehn Studierende verweisen auf die Begegnung und den Austausch mit religiösen Personen als Weg, Fremdheitsgefühle zu überwinden und das individuelle Wissen über Religion(en) zu erweitern.³² Religion(en) authentisch, lebhaft und greifbar darzustellen wird als Gütekriterium religionskundlichen Lernens formuliert. Folgendes Ankerbeispiel dient der Illustration:

„Bevor ich, nach meinem Studium, als Lehrer eine Klasse betreue und LER unterrichte, möchte ich mich mit den Vertretern, bekannter Religionen ausgetauscht haben. Ich möchte die Religionen verstanden haben, bevor ich die Schülerinnen und Schüler über deren Inhalte lehre. Ich möchte zu jeder Religion einen Ansprechpartner bzw. eine Ansprechpartnerin haben, mit der ich im ständigen Austausch stehen und mit der ich über aktuelle Geschehnisse reden kann, um deren Ansichten zu bestimmten Problematiken zu kennen.“

In diesem Zitat wird exemplarisch die Annahme deutlich, dass authentische religiöse Erfahrungsberichte und Perspektiven als Expert:innenperspektiven eingestuft werden, die vermeintliche eigene Wissensdefizite ausgleichen sollen und Einblicke geben, was religiöse Akteur:innen „wirklich“ denken und glauben. Problematisiert wird diese Annahme i. d. R. nicht. Dies ist damit zu erklären, dass der Zugang zu Innenperspektiven v. a. als Weg angesehen wird, religiöse Diversität aufzuzeigen und „trockene“ Fremdbeschreibungen durch lebhaftere, authentische Erfahrungsberichte zu ergänzen. Zwei Studierende verweisen allerdings doch auf potenziell kritische Implikationen. Es wird angeführt, dass es „übergriffig“ sei, einzelne Individuen auf ihren Glauben zu reduzieren und sie als Auskunftgeber:innen zu instrumentalisieren. Dies wird insbesondere problematisiert, wenn diese Rolle von Mitschüler:innen eingenommen werden soll, da die Schüler:innen nicht nur eine ggf. ungewollte Aufmerksamkeit erhalten, sondern die Gefahr besteht, dass andere ihr Bild und Verständnis einer Religion ausschließlich auf die wenigen subjektiven Innenperspektiven basieren, die sie im unterrichtlichen Kontext kennenlernten.

³² Diese Hypothese wird im aktuellen Religionsmonitor 2023 ebenfalls bestärkt. Die Autor:innen der Studie stellen heraus, dass Kontakte zu Menschen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeit helfen, Vorbehalte gegenüber anderen Weltanschauungen abzubauen (vgl. El-Menouar 2023: S. 12). Dies ist v.a. dann der Fall, wenn die Kontaktsituation einen kooperativen Charakter trägt und die interagierenden Personen sich als statusgleich wahrnehmen (vgl. Mücke et al. 2023: S. 46).

Sechs Studierende finden es wichtig, Religion als gelebte Religion kennenzulernen und so Zugänge des Verstehens anzubieten. Beschrieben wird der teilweise signifikante Unterschied zwischen den Aspekten einer Religion, die sich auf deren Lehren und Glaubenssätze sowie rituelle und moralische Regeln beziehen und der praktischen Ausübung der jeweiligen Religion.³³ Dies kann in Verbindung mit den schulbiografischen Erfahrungen der Studierenden gebracht werden. Viele Studierende bewerten den eigens erlebten LER- bzw. religionskundlichen Unterricht als defizitär.³⁴ Erst durch das LER-Studium lernen viele Studierende auch andere Facetten von Religiosität kennen und erweitern durch den Einblick in gelebte religiöse Praxen ihr Religionsverständnis. Dies wollen sie auch in Unterricht tragen.

4.3.4 Subkategorie „Neutralität“

Unter diese Kategorie fallen Aussagen, die sich auf die Wahrung einer neutralen Haltung im nicht-konfessionellen Unterrichtsfach LER beziehen. 17 der 65 Studierenden beziehen sich in ihren Einträgen auf das Neutralitätsgebot im Sinne einer religiös-weltanschaulichen Neutralität, die eine offene, tolerante Haltung gegenüber der religiös-weltanschaulichen Gebundenheit anderer Menschen, insbesondere der Schüler:innen, einfordert (vgl. Wels 2015, S. 179). Sieben Studierende gehen näher darauf ein, welche Anforderungen sie mit dem Neutralitätsgebot verbinden und inwiefern diese mit den Zielen des LER-Unterrichts verknüpft sind. Dabei wird betont, dass der Unterricht möglichst wenig durch die Vorannahmen, Meinungen und mitunter ethischen Standpunkte der Lehrkraft geprägt sein sollte. Stattdessen sollte sich die Lehrkraft in der Formulierung eigener Standpunkte insbesondere in der religionskundlichen Dimension zurückhalten. Ein:e Studierende:r verweist auf die Notwendigkeit neutraler Sprache in der Formulierung von Aufgabenstellungen. Ein:e weiterer Studierende:r verweist darauf, dass im Fach LER ein Wertepluralismus nicht nur als soziologisches Faktum anerkannt, sondern auch als ethische Haltung vermittelt werden soll. Wenngleich ein bestimmtes Verständnis des Neutralitätsbegriffs und seiner Anforderungen an Lehrkräfte besteht, so bestehen Unsicherheiten in Hinsicht auf die Umsetzung des Neutralitätsgebots. 13 Studierende formulieren Zweifel an der Umsetzbarkeit des Neutralitätsgebots und Ängste, im Unterricht aufgrund eigener Vorannahmen und Prägungen nicht neutral auftreten zu können. Die Studierenden empfinden die teils widersprüchlichen Anforderungen des Neutralitätsgebots als überfordernd. Einerseits wird von ihnen erwartet, eine neutrale, nicht wertende Haltung gegenüber religiösen und weltanschaulichen Gesinnungen einzunehmen, gleichzeitig haben

³³ „Außerdem ist der Unterschied zwischen gelebter und theoretischer Religion so prägnant, dass manche Muslim*innen nicht einmal von sogenannten Reinheitsvorschriften wissen“ (P 7).

³⁴ In der Analyse der Journaleinträge wurden die Vorerfahrungen im eigens erlebten religionskundlichen Unterricht als separate Subkategorie kodiert. Aus Platzgründen kann hier keine ausführliche Beschreibung und Auswertung dieser Subkategorie erfolgen.

sie im Seminarkurs verinnerlicht, dass kein Mensch eine vollkommene Freiheit von Vorurteilen für sich beanspruchen kann. Hinzu kommt, dass in bestimmten Kontexten die Neutralität der Lehrkraft explizit nicht gefordert ist, nämlich dann, wenn Schüler:innen in ihrem Sprechen und Handeln gegen die demokratische Grundordnung verstoßen. Es ist für die Studierenden eine offene Frage, inwiefern Neutralität überhaupt umsetzbar sein kann und mithilfe welcher Strategien man sich diesem Ideal zumindest nähern kann. Drei Studierende greifen in diesem Zusammenhang Hinweise der Dozierenden auf, im Unterricht die eigene Sprecher:innenrolle transparent zu machen. So könnte die Lehrkraft markieren, ob sie als Privatperson, Angehörige bzw. Vertreterin einer bestimmten Weltanschauung oder Religion, als Moderatorin in einem Konflikt usw. spricht. Ein:e Studierende:r problematisiert diese Strategie dahingehend, dass dies das eigentliche Problem umgehe. Zwar könne man als Lehrkraft den eigenen Standpunkt als subjektive Meinung markieren, doch wären so die Schüler:innen noch längst nicht vor einer etwaigen Manipulation geschützt, die aufgrund des asymmetrischen Autoritätsverhältnisses zwischen Lehrkräften und Schüler:innen weiterhin möglich wäre. Zuletzt beschreibt ein:e Studierende:r Ängste, die das didaktische Handeln im LER-Unterricht überschreiten und bezieht sich auf das pädagogische Handeln allgemein:

„Was mir nämlich an solchen Vorurteilen Angst macht ist, dass ich schon jetzt und auch später an einer Schule arbeite, in der ich SchülerInnen verschiedenster Religionen habe, darunter auch Islam. Sollte ich den SchülerInnen, aber auch Eltern mit Vorurteilen begegnen, so gefährde ich nicht nur meine Neutralität als Lehrkraft, aber es könnte passieren, dass ich Menschen anders behandle, weil ihre Werte nicht mit meinen übereinstimmen“ (P 35).

5. Diskussion

Was bedeutet diese Analyse nun für die Lehre im Fach IER, insbesondere auf hschuldidaktischer Ebene? Eine fachliche Klärung religionsbezogener Begriffe und eigene Anwendung von Definitionen im Rahmen der Ausbildung ist entscheidend für die Realisierung religionskundlicher Bildungsziele, wenn Lehrkräfte und Lernende religiöse Bezüge in der Lebenswelt identifizieren und sich nicht nur an sehr prototypischen und stark vereinfachten Modellen von Religionen orientieren sollen. Die Vielfalt religiöser Vorstellungen und Praktiken kommt sonst gar nicht erst in den Blick. Wichtig ist dabei ebenso die Auseinandersetzung mit semantisch verwandten Begriffen, die in der Alltagssprache präsent sind, damit eine Lehrkraft religionsbezogene Vorstellungen der Schüler:innen erkennen, einordnen und diskutieren und auch die Vielfalt an nichtreligiösen Lebensentwürfen und Kontexten vermittelt werden kann. Hilfreich ist vor und nach einer Klärung religionsbezogener Begriffe eine Aufgabe, die beinhaltet, über einen gewissen Zeitraum Phänomene zu notieren, die den Lernenden im Alltag

begegnen und die sie zu Religion in Bezug setzen.³⁵ Nicht zuletzt für die Gewährleistung des Neutralitätsgebots ist diese Frage relevant, da im Schulkontext geklärt werden muss, inwieweit z. B. die Arbeit mit Tierkraftkarten oder Andachtsübungen im Unterricht als religiös gilt oder nicht, wie Weihnachtsbrauchtum in der Schule etabliert und gerahmt ist.

Entscheidend ist außerdem die Reflexion eigener Normalitäten, angeregt durch die Konfrontation mit anderen Mehrheits- und Minderheitsverhältnissen sowie Perspektivwechsel. Viele Studierende schreiben, dass sie automatisch sich bzw. eigene Selbstverständlichkeiten und vertraute Mehrheitsverhältnisse als Norm vorausgesetzt haben, obwohl ihnen Toleranz, Offenheit und Individualität wichtig sind. Perspektivwechsel wurden z. B. angeregt durch Hinweise auf die Fremddarstellung und Diskriminierung von nichtreligiösen Menschen in anderen, ebenfalls als modern aufgefassten Ländern sowie statistische Erhebungen zu Religionszugehörigkeiten im Ländervergleich und weltweit.³⁶ Das Erkennen, dass Religion für viele Menschen lebensweltlich relevant ist, plausibilisiert die Notwendigkeit einer Thematisierung im Schulfach LER.³⁷ Der Einbezug von Lebensrealitäten verschiedener Menschen, die nicht alle einer orthodoxen Richtung zugeordnet werden können und auf ihre vorhandene oder nicht bestehende Religionszugehörigkeit reduziert werden, wurde in der Religionskundedidaktik bereits vielfach erörtert.³⁸ Entscheidend ist dabei, dass eine gewisse Vielfalt an nichtreligiösen Positionierungen und Lebensentwürfen einbezogen wird, statt sich auf religiöse Spezialist:innen zu konzentrieren – auch, um eine Differenzierung von Institutionen- und Religionskritik zu ermöglichen. Angesichts der Bedeutung persönlicher Beziehungen zu (anders-)religiösen Menschen für einen differenzierten Blick auf Religionen und die Akzeptanz religiöser Vielfalt sollten im Rahmen der Ausbildung Formen, Bedingungen und mögliche Effekte solcher Begegnungen thematisiert werden. Entsprechend der Kontakthypothese sind vorurteilsreduzierende Effekte jedoch an bestimmte Voraussetzungen

³⁵ Ähnlich wie von Katharina Frank zum Eruiieren situativer Kontexte vorgeschlagen (Frank 2016, S. 22), haben die Studierenden eine solche Aufgabe bekommen, auf welche sie auch gelegentlich in den Arbeitsjournalen Bezug nehmen: „Diesbezüglich hat mir die Übung zum Beobachten von Religion im Alltag allerdings nochmals verdeutlicht wie oft ich unbewusst mit religiösen Geschehnissen konfrontiert werde.“ (P 11)

³⁶ „Auch, dass es in einigen Teilen der Welt, wie in den Vereinigten Staaten Amerikas, verpönt ist nicht religiös zu sein, hat mich erstaunt, denn in meinem sozialen Umfeld ist eher die Angehörigkeit zu einer Religion verpönt. Dies würde dann auch bedeuten, dass die meisten Menschen davon ausgehen, dass neue Menschen, die sie kennenlernen, religiös sind, während ich immer eher davon ausgehe, dass neue Personen, die ich kennenlernen, nicht religiös sind.“ (P 9). Bezogen wird sich hier auf die im Seminar kurz vorgestellte Arbeit von Petra Klug (2023) und vom REMID e. V. aufbereitete Statistiken: <https://www.remid.de/blog/2011/11/wer-zaehlt-was-statistiken-aller-religionen-der-welt-und-ihre-probleme/>

³⁷ „Dadurch dass ich selbst im Osten von Deutschland aufgewachsen bin, wo die meisten Menschen keiner Religion angehören und sich das auch so in meinem sozialen Umfeld wiedergespiegelt hat, war mir bis zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst, dass so viele Menschen weltweit einer Religion angehören. Dadurch habe ich jedoch gemerkt, was religiöse Themen für eine große weltweite Relevanz haben und mir ist die Bedeutung der R-Dimension in LER viel ersichtlicher geworden.“ (P 27)

³⁸ Als besonders hilfreich hat sich hier der Beitrag von Schellenberg und Saia (2019) erwiesen.

gebunden.³⁹ Zudem müssen Rahmungen, Methoden und Ziele solchen Unterrichts geklärt werden, um kritisch zu reflektieren, warum zu wem Kontakt hergestellt wird bzw. welche didaktischen Ansätze und Materialien es gibt, um verschiedene ‚O-Töne‘ in den Unterricht einzubringen.

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

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

³⁹ Der aktuelle Religionsmonitor hat dementsprechend nach Freizeitkontakten und ihrem Zusammenhang mit der individuellen Wahrnehmung religiöser Vielfalt gefragt. Vgl. El-Menouar et al. 2023, S. 46–49, 56–57.

ggf. sich oder andere in den Beschreibungen wieder als mehr oder weniger typisches Phänomen und setzen sich mit Erklärungsangeboten auseinander.⁴⁰

Bezüglich des Umgangs mit Weltreligionenkonzepten zeigt sich eine grundsätzliche Frage, die in der Religionskundendidaktik auf Hochschulebene diskutiert wird: Was soll in religionswissenschaftlichen Einführungsveranstaltungen behandelt werden? Einerseits bedarf es oft einer Einführung in die Geschichte und die jeweiligen Religionen prägenden Traditionen, da kein Vorwissen diesbezüglich vorausgesetzt werden kann. Andererseits bleibt je nach Fach und Studienordnung dann nur noch wenig Möglichkeit für Ausdifferenzierungen und eigenes forschendes Lernen durch die Studierenden.⁴¹ In jedem Fall bietet eine kritische Diskussion von Weltreligionenschemata mit den Studierenden Anlass, Vor- und Nachteile dieser Einteilungen zu erkennen, entsprechende Darstellungen und Materialien auf ihre Implikationen hin zu befragen sowie nach alternativen Ansätzen zu suchen.

Es ist zudem entscheidend, in der Hochschullehre einen offenen und selbstkritischen, gleichzeitig jedoch achtsamen Umgang mit den je individuellen Vorurteilsstrukturen zu kultivieren. Die Bereitschaft, eigenen religionsbezogenen Vorurteilen auf den Grund zu gehen und diese zu dekonstruieren, war bei den Studierenden sehr hoch. Jedoch darf diese Bereitschaft zur Selbstreflexion nicht zur Lähmung führen. Anlass der Gestaltung des vorgestellten Seminarkonzepts war u. a. das Vorhaben, die Studierenden zu einem souveränen und selbstbewussten Umgang mit religionsbezogenen Themen und Fragen zu führen. Sie sollen Ängste, Vorbehalte und Vorurteile in Bezug auf den Gegenstand Religion abbauen. Ein wichtiger Schritt war, diese Vorbehalte zunächst offenzulegen. Die Offenlegung, das zeigte die Analyse der Einträge, mündet jedoch nicht automatisch in einer pro-aktiven und produktiven Haltung, sich diesen Vorbehalten zu stellen. Begleitet wurden die teils identitätsstiftenden und -verändernden Einsichten durch Unsicherheiten, wie denn angesichts der eigenen Vorurteile neutral und angemessen über Religionen gesprochen werden kann. Schlimmstenfalls führen diese Unsicherheiten erneut zu einer Vermeidung. Erforderlich sind also praktikable Umgangsweisen und Strategien sowie eine konstruktive Fehlerkultur, die die Studierenden befähigen, sich neugierig und (selbst-)kritisch mit den eigenen Vorurteilen sowie religiösen Gegenständen zu beschäftigen. Sie sollen das Selbstbewusstsein erlangen, sich mithilfe

⁴⁰ Bezogen wird sich dabei nicht nur auf den bereits erwähnten Leitfaden des SORAPS-Projektes, sondern auch auf die in Stolz et al. 2014 enthaltene und mit Interviewpassagen illustrierte Typologie. Andere Studierende haben sich mit dem Beitrag von Hero und Krech (2011) auseinandergesetzt.

⁴¹ An der Universität Zürich wurde eine Umgestaltung der Studienordnung im Fach „Religionen, Kulturen, Ethik“ realisiert, weg von Überblicken über einzelne ‚Weltreligionen‘ hin zu themenorientierten und komparatistischen Veranstaltungen. Vgl. <https://www.religionswissenschaft.uzh.ch/de/studium/lehrdiplome/rke/mod.html>. Dem Problem, dass bisweilen kaum Vorwissen bei Studierenden voraussetzbar ist, welches diskutiert, ausdifferenziert und dekonstruiert werden kann, begegnen die Kolleg:innen aktuell damit, dass die Studierenden Einführungen in einzelne Religionen lesen und rezensieren sollen. Eine Diskussion über die verschiedenen Studienordnungen und Lehrveranstaltungskonzepte erfolgt aktuell im Arbeitskreis Religionswissenschaft und Schule der DVRW. Herzlichen Dank an die Kolleg:innen für den fruchtbaren und offenen Austausch.

religionswissenschaftlicher Tools und Kompetenzen über Religion äußern zu dürfen, ohne die eigene Nicht-Religiosität als Defizit zu empfinden. Es muss den Raum geben, Überforderungsgefühle zu artikulieren und den latenten Perfektionismus und die sehr geringe Fehlertoleranz, die in den Einträgen deutlich wurde, behutsam einzuordnen. Selbiges gilt für den Umgang mit der geforderten, aber nur begrenzt umsetzbaren Neutralität der LER-Lehrkraft.

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

In Hinblick auf die unterschiedlichen Ansätze religionskundlichen Lernens⁴² hat sich gezeigt, dass trotz fachdidaktischer Einführungsveranstaltungen Kernunterschiede zwischen Religionsunterricht und religionskundlichem Unterricht noch nicht verinnerlicht wurden. Dies ist ein Hinweis, dass die religionskundendidaktischen Anteile im Bachelorstudiengang LER ausgeweitet werden müssen. Die diffusen Vorstellungen tragen sich weiter, wenn gefragt wird, was die Ziele, Themen und Methoden des Religionskunde bzw. LER-Unterrichts sein können. Das Projektseminar konnte hier eine gewisse Klärung schaffen. Entscheidend sind Lernmöglichkeiten innerhalb des LER-Studiums, die vertiefendes Verstehen und Forschen ermöglichen. Die Studierenden brauchen Raum, die eigens so empfundenen Wissenslücken exemplarisch zu füllen, die Komplexitäten und Diversität von Religion an für sie als bedeutsam empfundenen Fragen und Phänomenen zu erfahren und wissenschaftlich einzuordnen. Zudem braucht es Zeit, die neuen religionswissenschaftlichen Befunde in ihrem Potential für den LER-Unterricht zu reflektieren. Der didaktische Transfer von den rein religionswissenschaftlichen bzw. soziologischen Projekten des Seminars konnte aus Zeitgründen nur oberflächlich

⁴² Aus Platzgründen wurde sich in der Analyse auf die beiden Ansätze *learning about* und *learning from* beschränkt, da diese auch durch die Dozentinnen thematisiert wurden. Darüber hinaus existieren weitere Ansätze, beispielsweise der interkulturell-dialogische Ansatz nach Willems (vgl. Willems 2011).

erfolgen, wäre jedoch enorm ertragreich für die Professionalisierung der angehenden LER-Lehrkräfte.

In Bezug auf die konkrete Unterrichtspraxis wurde das Desiderat an Best-Practice-Beispielen deutlich, das innerhalb der Religionskunde besteht. Während die Bereitschaft der Studierenden, neue Wege in der Religionskundedidaktik zu gehen, sichtbar geworden ist, so fehlt es an vielen Stellen an Antworten auf die Frage, *wie* das konkret für den Unterricht umgesetzt werden kann und welche Kompetenzziele mit welchen Strategien verbunden werden können.⁴³ Schließlich sollte eine Klärung alternativer Ansätze zum *learning from*-Ansatz sowie zum oftmals mehrdeutig verwendeten Begriff der Lebensweltorientierung bzw. des Lebensweltbezugs erfolgen. Unterschiedliche didaktische Ansätze sollten verstanden und in ihrer Passung sowie didaktischen Eignung für den LER-Unterricht reflektiert werden.

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

Literatur:

- Alberts, Wanda (2023): Religionskunde. In: Alberts et al. (Hg.): Handbuch Religionskunde in Deutschland. Berlin: De Gruyter, S. 3–20.
- Ammerman, Nancy Tatom (2021): *Studying Lived Religion. Contexts and Practices*, New York University Press. New York.
- Becker, Julia (2023): *Das Weltreligionenparadigma im Werte und Normen Unterricht. Eine kritische Analyse ausgewählter Schulbücher*. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität.
- Boos-Nünning, Ursula (1972). *Dimensionen der Religiosität. Zur Operationalisierung und Messung religiöser Einstellungen*, München: Kaiser.
- Burkard, Anne, Martena, Laura (2018): *Zur Bedeutung von Präkonzepten im Philosophieunterricht: Theoretische Perspektiven und Möglichkeiten empirischer*

⁴³ Vielversprechende Vorschläge finden sich in der Zeitschrift für Religionskunde (ZfRK) sowie in dem Portal Werte und Normen der Universität Hannover. Hier ist es an den Dozierenden, Studierende und Lehrkräfte auf neue geeignete Materialien hinzuweisen, da aktuell genutzte Schulbücher oft unzureichend sind.

- Forschung. In: Tiedemann, Markus (Hg.): Werte und Wertevermittlung. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik (18). Dresden: Thelem, S. 9–28.
- Chernivsky et al. (2014): Praxiswelten. Zwischenräume der Veränderung. Neue Wege zur Kompetenzerweiterung. Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V., Frankfurt/Main, S. 110–120.
- Darm, Ricarda (2020): Das Weltreligionenparadigma. Zentrale Probleme des Konstrukts für den inklusiven Werte- und Normen-Unterricht, in: Schule inklusiv (8), S. 41–44.
- Degele, Nina (2020): Political Correctness – Warum nicht alle alles sagen dürfen, 2020 Beltz, Weinheim Basel.
- Diekmann, Andreas (2002): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- El-Menouar, Yasemin et al. (2023): Religionsmonitor 2023. Zusammenleben in religiöser Vielfalt, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Frank, Katharina (2016): Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. In: Zeitschrift für Religionskunde (3), S. 19–33.
- Frank, Katharina (2015): Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Religionskunde (1), S. 43–61.
- Glock, Charles Y. (1969): „Über die Dimensionen der Religiosität“, in: Matthes, Joachim (Hg.), Einführung in die Religionssoziologie II: Kirche und Gesellschaft, Reinbek: Rowohlt, S.150–168.
- Hafner, Johann/Völkening, Helga/Becci, Irene (2018): Glaube in Potsdam Religiöse, spirituelle und weltanschauliche Gemeinschaften. Beschreibungen und Analysen, Baden-Baden: Ergon.
- Henecka, Hans Peter (1994): Grundkurs Soziologie, Opladen: Leske + Budrich.
- Hero, Markus/Krech, Volkhard (2011): Die Pluralisierung des religiösen Feldes in Deutschland. Empirische Befunde und systematische Überlegungen, in: Pickel, Gert/Sammet, Kornelia/Becci, Irene (Hg.): Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–41.
- Hutter, Manfred (2016): Die Weltreligionen, München: C. H. Beck 2016.
- Hewson, P.W., Hewson, M.G. (1992): The status of students conceptions. In: Duit, R., Goldberg, F., Niedderer, H. (Hg.): Research in physics learning. Theoretical issues and empirical studies. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, S. 59–73.
- Jensen, Tim et al. (2018): Leitfaden zu religionsbezogenen Vorurteilen und Stereotypen (https://soraps.unive.it/files/2019/06/SORAPS_4_word-template_deliverables_finale-%C3%9Cberarbeitung_GERMAN-VERSION_IO1_13-06-2019_finale-Version.pdf)
- Kattmann, Ulrich et al. (1997): Das Modell der didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft (3), S. 3–18.
- Kenngott, E.-M. (2013). Vorsicht Religion! Missverständnisse, Einsichten und Neuorientierungen religionskundlichen Unterrichts im Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde, in: Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik (Hg.), Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen, Bremen, S. 37–59.

- Klug, Petra (2023): *Anti-atheist Nation. Religion and Secularism in the United States*, London: Routledge.
- Krech, Volkhard (2021): *Die Evolution der Religion. Ein Soziologischer Grundriss*. Bielefeld: Transcript.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Luckmann, Thomas (1991): *Die unsichtbare Religion*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayring, Philip, Fenzl, Thomas (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In Baur, Nina und Blasius, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer.
- Merkel, Linda (2024): „Problemorientierung“ – Ein leitendes Unterrichtsprinzip (auch) für das interdisziplinäre Schulfach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde?, in: Burkard, Anne, Martena, Laura (Hg.): *Denken ohne fachliches Gelände. Im Erscheinen*.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2015): *Lebensgestaltung-Ethik Religionskunde. Jahrgangsstufe 5–10 (Rahmenlehrplan Teil C)*.
- Möller, Kornelia (2007): *Genetisches Lernen und Conceptual Change*, in: Kahlert, Joachim et al. (Hg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 258–266.
- Müller, Olaf/Pickel, Gert/Pollack, Detlef (2013): „Religiös-konfessionelle Kultur und individuelle Religiosität. Ein Vergleich zwischen West- und Ostdeutschland“, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (65), S. 123–148.
- Müller, Olaf/Pollack, Detlef (2013): *Religionsmonitor. Verstehen, was verbindet. Religiosität in Deutschland*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Pettigrew, Thomas F./Tropp, Linda R. (2006): „A Meta-Analytical Test of Intergroup Contact Theory“, in: *Journal of Personality and Social Psychology* (90), S. 751–783.
- Pollack, Detlef/Rosta, Gergely (2015): *Religion in der Moderne. Ein internationaler Vergleich*, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Posner, George J. et al. (1982): *Accommodation of a scientific conception toward a theory of conceptual change*, in: *Science Education* 66 (2), S. 211–227.
- Reuter, Astrid (2023): *Brandenburg*, in: Alberts, Wanda/Junginger, Horst/Neef, Katharina/Wöstemeyer, Christina (Hg.): *Religionskunde in Deutschland*. Berlin: De Gruyter, S. 183-203.
- Salheiser, Axel (2022): *Natürliche Daten. Dokumente*, in: Bauer, Nina/Blasius, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1507–1522.
- Schellenberg, Urs/Saia, Laura (2019): „Prototypische und essentialisierte Darstellung von Religionen bei Jugendlichen. Eine explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion“, in: *Zeitschrift für Religionskunde* (7), S. 18–31.
- Schwarzer-Petruck (2014): *Emotionen und pädagogische Professionalität: Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung*, Wiesbaden: Springer.
- Stolz, Jörg et al. (2014): *Religion und Spiritualität in der Ich-Gesellschaft. Vier Gestalten des (Un-)Glaubens*, Zürich: Theologischer Verlag.

- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009): Kompetenzfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Vilsmaier, Ulli (2021): Transdisziplinarität. In: Philipp, Thorsten, Schmohl, Tobias (Hg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, S. 333–345.
- Vosniadou, S., Brewer, W.F. (1992): Mental models of the earth; a study of conceptual change in childhood. In: Cognitive Psychology (24), S. 535–585.
- Willems, Joachim (2011): Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willems, Joachim (2015): Religiöse Pluralisierung und die Pluralisierung des Unterrichts. In: Kenngott/Englert/Knauth (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich: Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart: Kohlhammer, S. 163–178.
- Wöstemeyer, Christina (2023): „Systematischer Überblick: Religions- und ethikbezogener Unterricht in Deutschland“, in: Alberts, Wanda (Hg. et al.), Handbuch Religionskunde in Deutschland, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 21–60.
- Wohlrab-Sahr, Monika/Karstein, Uta/Schmidt-Lux, Thomas (2009): Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationendynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt: Campus.
- Zimmermann, Peter (2015): Fachliche Klärung und didaktische Rekonstruktion. In: Pfister (Hg.): Neues Handbuch des Philosophieunterrichts, S. 61–78.