

Religiöse Vorstellungen von Schüler:innen erforschen. Eine Annäherung

Karin Peter

Vorstellungen finden im schulischen Kontext hinsichtlich der an einem Lernprozess Beteiligten in der bildungswissenschaftlichen wie der fachdidaktischen Forschung aller Domänen entscheidende Berücksichtigung. Die dabei herrschende Begriffs- und Definitionsvielfalt ist Indiz für unterschiedliche Konzepte, die im Rahmen der Vorstellungsforschung zur Anwendung kommen. Sehr allgemein gesprochen wird als Vorstellung der immer nur indirekt zugängliche subjektive Zugang, das mentale Konstrukt einer Person zu einem konkreten, enger oder weiter gefassten Phänomen bzw. Phänomenbereich rekonstruiert.¹

Auf den Schulkontext bezogen gibt es innerhalb der Bildungswissenschaften wie der verschiedenen fachdidaktischen Disziplinen eine lange Tradition, Vorstellungen von Schüler:innen und Lehrer:innen zu erforschen, allerdings durchaus in unterschiedlichen Ausprägungen und mit unterschiedlichen Zielrichtungen.

Die Vorstellungen von Lehrkräften hinsichtlich ihres beruflichen Tuns sind von Interesse, weil diese die je konkrete Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht entscheidend beeinflussen.² Entsprechend werden die Vorstellungen einer Lehrperson zu ihrem Fach- sowie ihrem grundlegenden Lehr- und Lernverständnis als eine Dimension ihrer Berufskompetenz und -professionalität erhoben und analysiert. In einem Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrer:innen können in einer groben Gegenüberstellung, bei der die Übergänge teils durchaus fließend sind, Wissen und Können (*knowledge*) einerseits sowie subjektive kognitive Konstruktionen, im Sinn von Werthaltungen (*value commitments*) und Vorstellungen/Überzeugungen (*beliefs*), andererseits unterschieden werden. In diesen zweiten Bereich fallen z. B. epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien zu Lehren und Lernen sowie Zielpräferenzen für den Unterricht.³ Professionalität im Beruf eines:einer Lehrer:in bedeutet auch einen reflektierten Umgang mit den diesbezüglich eigenen Vorstellungen.⁴

1 Vgl. Kirchner 2016, 62.

2 Vgl. ebd., 112–119. Für den Bereich Religiösen Lernens siehe dazu exemplarisch: Lehner-Hartmann 2014.

3 Vgl. Baumert/Kunter 2006, 496–501.

4 Vgl. Kunter/Pohlmann/Decker 2021, 274–275.

In der Erforschung der Vorstellungen der Schüler:innen, auf die in diesem Band der Fokus gelegt ist, werden unterschiedliche Verortungen zwischen verschiedenen fachdidaktischen Kulturen deutlich. Im Bereich der naturwissenschaftlichen Didaktik, besonders in der Biologie⁵ und Physikdidaktik⁶, ist die Vorstellungsforschung innerhalb der Lehr- und Lernforschung sehr klar konturiert ausgewiesen und etabliert. Dieser Bezugsrahmen der Lehr- und Lernforschung, in den Vorstellungen und die Entwicklung von Vorstellungen eingebettet werden, ist durch Intentionalität, Normativität und Zielorientierung charakterisiert.⁷ Damit werden Vorstellungen von Schüler:innen in bestimmter Absicht ins Zentrum gerückt: Zum einen, um Ausgangspunkte und mögliche Erschwernisse bei der Planung und Initiierung intentionaler Lernprozesse berücksichtigen zu können. Bereits bestehende Vorstellungen der Schüler:innen stellen „grundlegende Voraussetzungen und Anknüpfungspunkte“ für Lernprozesse dar, können sich aber auch als „Stolpersteine“⁸ erweisen. In diesem Verständnis ist die Kenntnis der Alltagsvorstellungen der Kinder und Jugendlichen „genau so wichtig wie das Fachwissen: Sie ist Voraussetzung, um Schülerinnen und Schüler zu verstehen und sie bei ihrem Lernen sinnvoll zu begleiten.“⁹ Zum anderen ist das Wissen um die von den Schüler:innen eingebrachten Vorstellungen vonnöten, um veränderte Vorstellungen – und damit Lernschritte – der Heranwachsenden beobachten, evaluieren und beurteilen zu können.

Die Erforschung der Vorstellungen von Schüler:innen in der Domäne Religion ist in deutlich geringerem Maß klar theoretisch gerahmt. Anders als in der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik stellt nicht so sehr die Lehr- und Lernforschung die entscheidende Verankerung dar, sondern die Kinder- und Jugendtheologie. Gerade in der Ausprägung ‚Theologie von Kindern und Jugendlichen‘ erfolgt die Auseinandersetzung mit Vorstellungen von Heranwachsenden überwiegend im Anliegen, deren eigenständige Denkleistungen zu verstehen und zu würdigen.¹⁰ Es geht wesentlich darum, „den Dialog mit jungen Erwachsenen [und Kindern]“¹¹ aufzunehmen, ihre Weltsicht aufzuspüren und die Erkenntnisse hinsichtlich weltanschaulicher Vorstellungen und Einstellungen als ein oft nur wenig beachtetes Feld auch in die allgemeine Jugendforschung einzubringen.¹² Im direkten und unkonventionellen Zugang, den Kinder zu „großen Fra-

5 Vgl. exemplarisch: Kattmann 2016, mit einer kurzen theoretischen Verortung auf den Seiten 11–20; Hammann/Asshoff 2017; Reinisch/Helig/Krüger 2020.

6 Vgl. exemplarisch: Schecker/Wilhelm/Hopf u. a. 2018.

7 Vgl. Hermisson 2020, 128.

8 Gropengießer 2020, 16.

9 Kattmann 2016, 12.

10 Vgl. Hermisson 2020, 130–131.

11 Oertel 2004, 17.

12 Vgl. Schweitzer/Hardecker/Maaß u. a. 2016, 17.

gen‘ pflegen, wird darüber hinaus ein Potenzial an Ideen und Denkanstößen gesehen, die „in den wissenschaftlichen Diskurs [der Religionspädagogik und der Theologie] kritisch und innovativ eingebracht werden können.“¹³

In Überlegungen zu Anregung und Förderung religiöser Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen werden durchaus auch von traditionellen Konzepten abweichende Vorstellungen thematisiert, allerdings weniger in eindeutig didaktischer als vielmehr in grundsätzlicher Weise hinsichtlich der Kriterien für falsche bzw. unwahre Aussagen in der Domäne Religion überhaupt.¹⁴ Die didaktische Bedeutung von Vorstellungen von Schüler:innen ist im Rahmen der Religionsdidaktik insgesamt weitgehend unbestimmt und offen.

Ebenso unterschiedlich fällt die nähere Definition der innerhalb der Domäne Religion erhobenen Vorstellungen aus. Diese werden – auch von den Autor:innen in diesem Band – als *religiöse* oder *religionsbezogene* Vorstellungen beschrieben. Mit dieser Differenzierung wird in der Regel der Unterschied zwischen dezidierten Glaubensvorstellungen bzw. Glaubensüberzeugungen und Vorstellungen, die sich in allgemeinerer und distanzierterer Weise auf den Bereich Religion beziehen, markiert. Nachdem der Religionsbegriff prinzipiell in sehr unterschiedlicher Enge oder Weite verstanden werden kann und die vorgestellte Differenzierung innerhalb der Scientific Community nicht einhellig etabliert ist, wird als Überbegriff im Titel des Bandes – und in einem Gutteil der Beiträge – der Begriff *religiös* herangezogen. Wenn nicht anders definiert, wird dieser in einem weiten Sinn verstanden, insofern damit sowohl genuin religiöse Vorstellungen aus einer Binnenperspektive als auch Bezugnahmen auf Religion aus einer Außenperspektive umfasst sind.

Angesichts dieser Offenheiten und Unbestimmtheiten im Feld ist es das Anliegen dieses Bandes, eine grundlegende Standortbestimmung der Vorstellungsforschung von Schüler:innen in der Domäne Religion zu bieten und damit ein religionsdidaktisches Desiderat zu bearbeiten. Angezielt ist, verschiedene theoretische Zugänge der Erforschung religiöser Vorstellungen von Schüler:innen offenzulegen, Begrifflichkeiten zu klären und Differenzierungen einzuführen, methodische und inhaltliche Schwerpunktsetzungen auszumachen und diese zu reflektieren, grundlegende Chancen und Probleme aufzuzeigen, (Forschungs-) Perspektiven zu entwickeln und eine Verhältnisbestimmung zu didaktischen Weiterüberlegungen anzustellen. Das Interesse gilt dabei durchgehend den ‚Hintergrund-Überlegungen‘ zur religiösen Vorstellungsforschung, der Bearbeitung der entsprechenden Prämissen und Folgerungen, also Überlegungen auf einer Metaebene. Auch wenn in mehreren Beiträgen konkrete Forschungsprojekte zu bestimmten relevanten Themen eingebracht werden, erfolgt dies immer in prinzipielle Überlegungen eingebettet bzw. über diese hinaus weitergedacht.

13 Zimmermann 2010, 90.

14 Vgl. Zimmermann 2016.

Die Beiträge sind drei großen Teilen zugeordnet, die aber gerade aufgrund des sich durchhaltenden Interesses an prinzipiellen Fragestellungen deutliche Verbindungslinien untereinander aufweisen.

In einem *ersten Teil* werden mittels differenzierender Perspektiven grundlegende Orientierungen im Feld der religiösen Vorstellungsforschung vorgenommen.

Sabine Hermisson erkundet, was überhaupt unter einer Vorstellung zu verstehen ist. Für eine präzisere Bestimmung diskutiert sie definitorische und diskursive Einbettungen von drei themennahen mentalen Konstrukten: ‚Einstellungen‘ der Sozialpsychologie, ‚Präkonzepte‘ bzw. ‚Vorstellungen‘ innerhalb der Lehr- und Lernforschung sowie ‚Vorstellungen‘ im Rahmen der Kinder- und Jugendtheologie. Auf der Basis einer je breiten Darlegung in den jeweiligen Forschungsfeldern wird immer auch explizit auf die Verwendung innerhalb des religionspädagogischen Diskurses rekurriert.

Renate Wieser reflektiert in ihrem Beitrag die Bedeutung von Sprache in der Erforschung religiöser Vorstellungen. Die Beachtung sprachlicher Zusammenhänge erweist sich in der Rekonstruktion von Vorstellungen, die immer nur indirekt erschlossen werden können, als eine *conditio sine qua non*. Im Anliegen einer grundsätzlichen Einbettung der Thematik lotet Wieser zunächst die Rollen von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache auf den verschiedenen Ebenen von Bildung, Unterricht und Religionsunterricht aus. Auf dieser Grundlage erschließt sie das komplexe und reziproke Verhältnis von Äußerungen und Vorstellungen von Schüler:innen in differenzierter Weise. Dabei finden die unterschiedliche Komplexität von Vorstellungen und ihre Kontextgebundenheit entscheidende Berücksichtigung.

Ein *zweiter Teil* bietet spezifische Vertiefungen zu verschiedenen Fragen bzw. Aspekten religiöser Vorstellungsforschung, die in grundsätzlicher Ausrichtung, aber jeweils mit besonderer Bezugnahme auf konkrete Forschungsprojekte ausgearbeitet sind.

Eine Orientierung innerhalb der vielfältigen Forschungen zu religiösen Ein- und Vorstellungen Jugendlicher präsentiert *Karin Peter* in ihrem Beitrag mit einer Aufmerksamkeit für Rahmungen als die die empirischen Untersuchungen strukturierenden äußeren und inneren Bedingungen. Anhand der äußeren Bedingungen der grundlegenden ‚religiösen Prägung‘ des jeweiligen Befragungssettings werden Studien zu juvenilen religiösen Ein- und Vorstellungen über den Schulkontext hinaus gesichtet und geordnet. Als innere Bedingungen finden die Deutungshorizonte, die für die Anlagen der Studien und die Auswertung leitend sind, in exemplarischer Weise Beachtung. Auf diese Weise wird das Feld der religiösen Ein- und Vorstellungsforschung insgesamt vermessen.

Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit exemplarischen bildungswissenschaftlichen Studien zu Vorstellungen von Lehrpersonen und Schüler:innen bietet *Ulrich Riegel* einen Überblick über verschiedene empirische Designs und

deren Chancen und Grenzen des Erkenntnisgewinns für die Vorstellungsforschung in der Domäne Religion. Dabei werden in prinzipieller Weise im Blick auf Vorstellungen unterschieden: Designs zur Rekonstruktion ihrer Struktur, zur Messung ihrer Ausprägung, zur Rekonstruktion bzw. Messung ihrer Veränderung und zur Rekonstruktion ihrer Konstruktion. Ausgehend von diesen Differenzierungen werden Auslotungen und Konkretisierungen für den religionsdidaktischen Bereich vorgenommen.

Georg Ritzer zeichnet am bedeutsamen Themenfeld der Gottesfrage in einem historisch angelegten Überblick entscheidende inhaltlich-methodische Schwerpunktsetzungen und Entwicklungen in der Erforschung religiöser Vorstellungen von Schüler:innen in exemplarischer Weise nach. Auf dieser Basis stellt er prinzipielle Überlegungen zu möglichen fachdidaktischen Implikationen dieser Studien und der konkreten Forschungsergebnisse angesichts der Spezifika religiöser Vorstellungsforschung – gerade im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Domänen – an.

Den Fokus auf Kinder und ihre Perspektiven legen *Susanne Schwarz & Helena Stockinger*. Sie setzen mit einem interdisziplinären Überblick über empirische Forschungen zu religiösen Vorstellungen von Kindern ein und arbeiten davon ausgehend neuralgische ‚theoretische Randmarken‘ solcher Untersuchungen heraus. Dies betrifft zum Ersten die Berücksichtigung soziokultureller Transformationsprozesse, von denen auch Kinder und das Verständnis von Kindheit betroffen sind, zum Zweiten eine kritische Reflexion der Leitlinie Subjektorientierung in empirischen Studien, zum Dritten eine Sensibilisierung für die Frage der Darstellung der empirisch gewonnenen Erkenntnisse. Mit diesen Aufmerksamkeiten werden Design und Durchführung einer von den Autor:innen gemeinsam mit Ulrike Witten und Stefanie Lorenzen aktuell verantworteten Untersuchung zu den Sichtweisen von Kindern auf ihr eigenes Leben und ihre religionsbezogenen Einstellungen dargestellt und reflektiert.

Die Besonderheiten und Herausforderungen einer qualitativen Längsschnittstudie stehen im Zentrum des Beitrags von *Christian Höger*. Ausgehend von einem Einblick in die von ihm durchgeführte, vier Messzeitpunkte und sechs Jahre umfassende longitudinale Studie im Themenfeld von Schöpfung, Urknall und Evolution skizziert er Erkenntnisse zu Einstellungen von Schüler:innen zum Weltursprung. Anhand dieses konkreten Forschungsprojekts verdeutlicht er die Besonderheiten, prinzipielle Chancen, aber auch Schwierigkeiten einer Längsschnittstudie.

Ein *dritter Teil* widmet sich dezidiert der Bedeutung religiöser Vorstellungsforschung für die Religionsdidaktik. Im Blick sind die religionsdidaktische Einbettung von Studien zu religiösen Vorstellungen von Schüler:innen und religionsdidaktische Folgerungen, die sich aus diesen ergeben können.

Im Forschungsformat ‚Fachdidaktische Entwicklungsforschung‘ ist die Berücksichtigung der Vorstellungen von Schüler:innen als Klärung der Lernen-

denperspektiven auffallenderweise im Kontext der Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands angesiedelt. Sie ist damit der Entwicklung konkreter unterrichtlicher Designs vorgeordnet. Der Beitrag von *Agnes Gmoser & Wolfgang Weirer* setzt hier an. Er geht dem nach, was diese Verortung bedeutet, welche Herausforderungen sie birgt und inwiefern sie Entwicklungspotenzial bietet. Die prinzipiellen Überlegungen zu dieser Einbettung erfahren mit der Darlegung der Vorstellungserhebung der Schüler:innen im Zuge eines konkreten Forschungsprojekts zu christlich-islamischem Religionsunterricht im Teamteaching Veranschaulichung.

Der Beitrag von *Oliver Reis* beschäftigt sich dezidiert mit den religionsdidaktischen Konsequenzen religiöser Vorstellungserhebungen und -analysen. Dafür werden zum einen die Tagungsbeiträge hinsichtlich der didaktisch relevanten Folgerungen in Form eines inhaltlich strukturierten Resümeees ausgewertet. Dabei wird der komplexe Zusammenhang von Vorstellungserhebung und didaktischer Einbettung bzw. Nutzung in differenzierter Weise ausgelotet. Zum anderen wird mit einer ‚modellbezogenen Didaktik‘ das Einholen und Bearbeiten von Perspektiven von Schüler:innen in einem eigenen didaktisch weiterführenden Vorschlag in neu modellierter Weise bedacht.

Die Inputs und Diskussionen bei der Tagung und die Beiträge im Band selbst vertiefen bestehende Diskurse im Feld der religiösen Vorstellungsforschung bzw. werfen neue Fragen und weiterführende Anregungen auf. In exemplarischer Weise seien einige davon angerissen.

Die Auseinandersetzungen um verschiedene Konzepte von religiösen Vorstellungen und Einstellungen mit ihren unterschiedlichen diskursiven und begrifflichen Verwendungsweisen und Einordnungen fordern im Anliegen präziser Beschreibungen und konsekutiver Forschungsprozesse zu klaren begrifflichen Verwendungen und Abgrenzungen heraus – ein echtes Desiderat (vgl. Hermisson). Mit den immer nur indirekt, wesentlich über verbale Äußerungen rekonstruierbaren Vorstellungen rückt mit (religiöser) Sprache ein zentrales und unter verschiedenen Rücksichten für die Religionsdidaktik bedeutsames Feld ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Es verdeutlicht die Bedeutung eines sensiblen Sprachbewusstseins auch auf Seite der Forscher:innen (vgl. Wieser). Im Sinne der Bildungsgerechtigkeit stellt sich die Frage nach Verwirklichungsmöglichkeiten des Anliegens der Berücksichtigung und des Miteinbeziehens von Personen, die sich verbal (noch) nicht besonders elaboriert auszudrücken vermögen.

Die in den Beiträgen berücksichtigten Studien und die methodischen Reflexionen verweisen auf vielfältige, kreative Untersuchungen zur Erhebung religiöser Vorstellungen, die sowohl methodisch als auch inhaltlich eine große Breite abdecken. Die spezifischen Konzeptionen der empirischen Untersuchungen geben Aufschluss über die jeweiligen forschersichen Grundverständnisse, die es – auch zukünftig – auf ihre Prämissen und Bedingungen hin zu befragen lohnt

(vgl. alle Beiträge in Teil II). Mit Blick auf das Feld insgesamt zeigen sich in inhaltlicher und methodischer Hinsicht Schwerpunktsetzungen und Desiderate, die in weiterer Folge Ausgangspunkte für vertiefende und weiterführende Forschungen darstellen können – auch hinsichtlich der Berücksichtigung einer größeren Vielfalt an Altersgruppen und Schultypen (vgl. Peter) bzw. der Bedeutung von nur selten herangezogenen, aber lohnenden methodischen Zugängen wie einer Längsschnittstudie (vgl. Höger). Dabei ist zum einen die Anschlussfähigkeit an die Forschungen anderer fachdidaktischer Disziplinen zu berücksichtigen (vgl. Riegel). Zum anderen bergen entscheidende religionsdidaktische Prinzipien, wie die Subjektorientierung, die besondere Herausforderung, Methodenauswahl und Darstellung empirischer Ergebnisse mit diesen abzugleichen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln und zu adaptieren (vgl. Schwarz & Stockinger). Auch eine nähere Verhältnisbestimmung zu anderen religionspädagogischen Konzeptionen – wie der Kompetenzforschung – ist angezeigt (vgl. Ritzer).

Dass unterschiedliche fachdidaktische Implikationen der verschiedenen Untersuchungen ausgemacht werden können (vgl. Ritzer; Reis), verweist auf die großen Fragen der Bedeutung und Verortung von Vorstellungserhebungen innerhalb der religionsdidaktischen Konzeptionen (vgl. Gmoser & Weirer) sowie der Chancen und Grenzen für religionsdidaktische Konsequenzen und Weiterüberlegungen je nach konkreter Ausgestaltung der Forschungsarbeiten (vgl. Reis). Die angestellten Überlegungen bieten Potenzial und fordern dazu heraus, die aufgezeigten Beobachtungen und weiterführenden Ideen weiterzuverfolgen.

Literatur

- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/4 (2006), 469–520.
- Gropengießer, Harald: Vorstellungen im Fokus. Forschung für verstehendes Lernen und Lehren. In: Reinisch, Bianca / Helig, Kristin / Krüger, Dirk (Hg.): Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis. Berlin: Springer 2020, 9–25.
- Hammann, Marcus / Asshoff, Roman: Schülervorstellungen im Biologieunterricht. Ursachen für Lernschwierigkeiten. Seelze: Kallmeyer Kett ³2017.
- Hermisson, Sabine: Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik. In: Theo-Web 19/1 (2020), 126–144.
- Kattmann, Ulrich: Schüler besser verstehen. Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht. Hallbergmoos: Aulis ²2016.
- Kirchner, Vera: Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung. Wiesbaden: Springer 2016, 57–60.
- Kunter, Mareike / Pohlmann, Britta / Decker, Anna-Theresia: Lehrkräfte. In: Wild, Elke / Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie ³2021, 269–288.
- Lehner-Hartmann, Andrea: Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen. Stuttgart: Kohlhammer 2014.

- Oertel, Holger: „Gesucht wird: Gott?“ Jugend, Identität und Religion in der Spätmoderne. Gütersloh: Kaiser u. a. 2004.
- Reinisch, Bianca / Helig, Kristin / Krüger, Dirk (Hg.): Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis. Berlin: Springer 2020.
- Schecker, Horst / Wilhelm, Thomas / Hopf, Martin u. a. (Hg.): Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis. Berlin: Springer 2018.
- Schweitzer, Friedrich / Hardecker, Georg / Maaß, Christoph H. u. a.: Einleitung. In: dies.: Jugendliche nach der Konfirmation. Glaube, Kirche und eigenes Engagement – eine Längsschnittstudie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2016, 16–31.
- Zimmermann, Mirjam: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2010.
- Zimmermann, Mirjam: Kann Kindertheologie auch unwahr sein? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68/1 (2016), 58–72.

Was sind Vorstellungen? Eine Erkundung

Sabine Hermisson

Die Antwort auf die Frage „Was sind Vorstellungen?“ scheint zunächst auf der Hand zu liegen. Fragt man etwa nach den Vorstellungen von Schüler:innen zur Auferstehung, liegt es nahe, dass dies Aspekte umfasst wie: Wie füllen Kinder und Jugendliche den Terminus *Auferstehung* inhaltlich? Welche inneren Bilder verbinden sie damit? Verstehen sie darunter, dass ein Leichnam wieder zum Leben zurückkehrt und wieder lebendig wird – oder interpretieren sie Auferstehung im übertragenen Sinn? Halten sie die Auferstehung Jesu für wahr – und wenn ja: in welchem Sinne – oder lehnen sie diese Glaubensvorstellung ab?

Der Blick in wissenschaftliche Diskurse zeigt jedoch, dass sich verschiedene Disziplinen mit *Vorstellungen* oder themennahen Konstrukten wie *Einstellungen* oder *Präkonzepten* befassen. Zum Teil sind diese Konstrukte präzise definiert und theoretisch ausgearbeitet. Zum Teil ergibt sich ihre Konturierung eher daraus, wie sie in den jeweiligen Diskursen verwendet werden. Den unterschiedlichen Definitionen und Gebrauchsweisen nachzugehen, schärft den Blick für die Frage, was *Vorstellungen* sind oder wie der Begriff gefüllt werden kann.

Im Folgenden werden drei Konstrukte diskutiert: (1) das Konstrukt *Einstellungen* der Sozialpsychologie, (2) *Präkonzepte* – oder auch *Vorstellungen* von Schüler:innen – der Lehr-Lernforschung sowie (3) *Vorstellungen* im Kontext der Kinder- und Jugendtheologie. Abschließend wird die Frage gestellt, welche Ergebnisse aus diesem Überblick für die religionspädagogischen Vorstellungsforschung zu gewinnen sind und welcher Klärungen es bedarf.

1 Einstellungen (Sozialpsychologie)

Einstellungen (engl. *attitudes*) sind ein zentrales Forschungsgebiet der Sozialpsychologie.¹ Diese befasst sich seit den Arbeiten von Allport² in den 1930er Jahren mit Einstellungen, hat das Konstrukt im Lauf der Zeit umfassend theoretisch ausgearbeitet und mit der Fokussierung auf implizite Aspekte von Einstellungen in den letzten Jahren eine Fülle neuer Forschungsarbeiten hervorgebracht.³

1 Für einen grundlegenden Überblick zur Einstellungsforschung siehe Eagly/Chaiken 1993; Maio/Haddock 2010 sowie Haddock/Maio 2014.

2 Allport 1954.

3 Vgl. Böhner/Dickel 2011, 392.

1.1 Konstrukt

Während der Terminus *Einstellungen* in der Alltagssprache unscharf und etwa gleichbedeutend mit Meinungen oder Ansichten verwendet wird, sind für die Sozialpsychologie Einstellungen ein präzises Konstrukt. Nach dem heute gängigen Verständnis sind Einstellungen die „Gesamtbewertung eines Stimulusobjekts“⁴. Die breit rezipierte Definition von Eagly und Chaiken beschreibt Einstellungen als „psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor“⁵. Diese Definition verweist auf zwei Charakteristika von Einstellungen:

1. *Latenz*: Einstellungen sind innerpsychische Prozesse (*psychological tendency*) und als solche nicht direkt beobachtbar. Sie sind ein Konstrukt, mit dem die Sozialpsychologie erklärt, warum Menschen auf ein Stimulusobjekt (konkrete Dinge wie Schuhe oder Tiere, abstrakte Gedanken wie politische Ideen oder Evolutionstheorie, aber auch Verhalten wie den Besuch von Fußballspielen oder Gottesdiensten) mit einem bestimmten Verhalten reagieren.
2. *Werturteile*: Konstitutiv für Einstellungen ist, dass sie Werturteile (*evaluations*) umfassen. Einstellungen implizieren ein inneres Verhältnis einer Person zu einem Objekt: die Neigung, dieses positiv oder negativ zu bewerten, es zu mögen oder nicht zu mögen, ihm zuzustimmen oder es abzulehnen, von ihm angezogen oder abgestoßen zu sein. Einstellungen beziehen sich auf konkrete Dinge, aber auch auf abstrakte Theorien und gesellschaftlich-politische Fragen, auf das eigene Selbst und andere Menschen. Darüber hinaus zeichnen sich Einstellungen im Sinne der Sozialpsychologie durch eine Reihe weiterer Charakteristika aus:
3. *Mehrdimensionalität*: Die Sozialpsychologie versteht Einstellungen – im Unterschied zum alltagssprachlichen Begriffsgebrauch – nicht primär kognitiv als Meinungen oder Ansichten, sondern als ein dreidimensionales Konstrukt. Einstellungen umfassen demnach *Kognition* (mit einem Einstellungsobjekt verbundenes Wissen, Überzeugungen, Gedanken und Eigenschaften), *Affekt* (damit verbundene Emotionen und Stimmungen) sowie *Verhalten* (darauf bezogene Handlungen).⁶
4. *Explizit und implizit*: Die jüngere Forschung zeigt, dass Einstellungen nicht immer bewusst und verbalisierbar sind, sondern oft unbewusst. Dies zeigt sich besonders an Vorurteilen. Während Menschen oft überzeugt sind, keine rassistischen, geschlechtsbezogenen oder homophoben Vorurteile zu haben, zeigen Tests, dass oft entgegen dem eigenen Selbstbild und entgegen sozia-

4 Haddock/Maio 2014, 198.

5 Eagly/Chaiken 1993, 1.

6 Vgl. Zanna/Rempel 1988; Eagly/Chaiken 1993.