



# **THEO-WEB**

**Zeitschrift für Religionspädagogik**

**Academic Journal of Religious Education**

**19. Jahrgang 2020, Heft 1**

**ISSN 1863-0502**

**Thema: „Formate religionsdidaktischer Forschung“  
und „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-  
theologischen Studien“**

Hermisson, S. (2020). Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler\*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik. *Theo-Web*, 19(1), 126–144.

[doi.org/10.23770/tw0125](https://doi.org/10.23770/tw0125)



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

# Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler\*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik

von

Sabine Hermisson

## Abstract

*The article explores religious education research on students' and teachers' attitudes and preconceptions as a potential 'Format of Specialized Didactics Research'. It clarifies the constructs 'attitudes' and 'preconceptions'. Focusing on aims, key topics and methods, the article describes the state of the art of research on both constructs in religious education and discusses current challenges. Even though some fundamental questions remain to be tackled, the article concludes that religious education research on attitudes and preconceptions holds the potential of a 'Format of Specialized Didactics Research'.*

*Der Artikel untersucht die religionspädagogische Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler\*innen und Religionslehrkräften als ein mögliches ‚Format fachdidaktischer Forschung‘. Er klärt die Konstrukte ‚Einstellungen‘ und ‚Präkonzepte‘, schildert den aktuellen Forschungsstand in der Religionspädagogik mit Fokus auf Ziele, Schlüsselthemen und Methoden und diskutiert aktuelle Herausforderungen. Wenngleich einige grundlegende Fragen noch zu klären sind, kommt der Artikel zu dem Schluss, dass die religionspädagogische Forschung zu Einstellungen und Vorurteilen das Potenzial für ein ‚Format fachdidaktischer Forschung‘ birgt.*

*Schlagwörter: Einstellungen – Präkonzepte – Format fachdidaktischer Forschung – Schüler\*innen – Religionslehrkräfte*

*Keywords: attitudes – preconceptions – students – religious education teachers*

## Einleitung

Die Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten rückt die Akteur\*innen religiöser Lehr-Lernprozesse in den Fokus. Sie fragt danach, welche Voraussetzungen Schüler\*innen und Lehrpersonen mitbringen, welche Vorstellungen und Überzeugungen sie zu Glaubensinhalten und Themen des Religionsunterrichts haben, was sie motiviert und was ihre Ziele sind. Um einen Überblick über diesen Bereich religionspädagogischer Forschung zu geben und die Frage nach der Anschlussfähigkeit an fachdidaktische Forschung in anderen Domänen zu diskutieren, setzt der vorliegende Beitrag bei der Klärung der Termini ‚Einstellungen‘ und ‚Präkonzepte‘ an. Er fragt nach der religionspädagogischen Forschung zu diesem Feld (1), beschreibt ihre Ziele (2), zentralen Themen (3) und Methoden (4) und belegt diese jeweils exemplarisch mit einzelnen Studien als ‚Ankerbeispiele‘. Er diskutiert, welche Herausforderung und Anfragen an dieses Forschungsgebiet bestehen (5). Der Fluchtpunkt des Beitrags ist die Frage, ob die religionspädagogische Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten das Potenzial für ein definiertes ‚Format fachdidaktischer Forschung‘ im Sinne der *Gesellschaft für Fachdidaktik* (GFD e. V.) birgt (6).

## 1 Begriffsklärungen und Theorierahmen

Die religionspädagogische Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler\*innen und Lehrer\*innen ist überschaubar – jedenfalls, wenn man nach Beiträgen sucht, die diese Termini im Titel tragen. Zu ‚Einstellungen‘ respektive ‚attitudes‘ liegen einige Beiträge vor – wie etwa *Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts* (Schimmel, 2011), *Young people's attitudes to religious diversity* (Arweck, 2016) oder *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen* (Rothgangel, Lück & Klutz, 2017). Dagegen fehlen bisher Studien, die sich explizit auf ‚Präkonzepte‘ beziehen, und der Ausdruck wird auch jenseits des Titels nur sporadisch verwendet (Kaupp & Sejdini, 2020). Dies wirft die Frage auf, ob die entsprechenden Inhalte in der Religionspädagogik dennoch bearbeitet werden, wenn auch nicht unter dem Terminus ‚Präkonzepte‘. Dafür ist zunächst zu fragen, was Einstellungen und Präkonzepte überhaupt sind. Für welche Inhalte stehen die beiden Ausdrücke, und aus welchen Theorierahmen stammen sie? Im Folgenden werden zunächst die beiden Termini geklärt, um dann ausgehend von ihren Inhalten zu fragen, ob und wie diese in der religionspädagogischen Forschung bearbeitet werden.

### 1.1 ‚Einstellungen‘ und ‚Präkonzepte‘

#### 1.1.1 Einstellungen

Der Terminus ‚Einstellungen‘ verweist auf ein zentrales Forschungsgebiet der Sozialpsychologie. Einstellungen sind eines der bestuntersuchten Konstrukte der sozialpsychologischen Forschung und werden seit Jahrzehnten in theoretischer wie auch empirischer Hinsicht umfassend bearbeitet. Nach der heute gängigen Definition sind Einstellungen die „Prädisposition oder Neigung einer Person, ein Objekt oder dessen symbolische Repräsentation in einer bestimmten Art und Weise zu bewerten“ (Seel, 2003, S. 123). So verstehen Eagly und Chaiken (1993) Einstellungen (engl. ‚attitudes‘) als „psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor“ (S. 1). Diese Definition verweist auf zwei Charakteristika: *a. 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 mit einem bestimmten Verhalten reagieren. *b. 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.

Einstellungen sind in der Sozialpsychologie weit mehr als nur Meinungen oder Ansichten. Die Einstellungsforschung definiert sie als umfassendes dreidimensionales Konstrukt (Zanna & Rempel, 1988; Eagly & Chaiken, 1993), das neben einer kognitiven auch eine affektive und verhaltensbezogene Dimension aufweist: mit einem Einstellungsobjekt verbundene Meinungen, Gedanken und Eigenschaften (kognitive Dimension), Emotionen und Stimmungen (affektive Dimension) sowie Handlungen (verhaltensbezogene Dimension).

### 1.1.2 Präkonzepte

Im Unterschied zu ‚Einstellungen‘ kommt der Terminus ‚Präkonzept‘ (*preconception*) aus der konstruktivistischen Didaktik und der Lehr-Lernforschung. Er wurde und wird vor allem in der Naturwissenschaftsdidaktik verwendet (vgl. etwa für die Physikdidaktik: Schecker, Wilhelm, Hopf & Duit, 2018b; Chemiedidaktik: Barke & Harsch, 2011, und Biologiedidaktik: Schrenk, Gropengießer, Groß, Hammann, Weitzel & Zabel, 2019). Als Präkonzepte werden vorunterrichtliche Vorstellungen von Schüler\*innen – oft in Bezug auf naturwissenschaftliche Phänomene – bezeichnet. Während manche Autor\*innen dafür auch Begriffe wie *Fehlkonzept* oder *Falschvorstellung* (*misconception*) verwenden (Beerenwinkel, Parchmann & Gräsel, 2007), präferieren andere Bezeichnungen wie *Alltagsvorstellung*, *lebensweltliche Vorstellung*, *vorwissenschaftliche Vorstellung*, um darauf aufmerksam zu machen, dass diese Vorstellungen im Alltag durchaus sinnvoll und hilfreich sein können (Barke & Harsch, 2011, S. 10).

Das Interesse an Präkonzepten ist einerseits auf naturwissenschaftsdidaktische Forschungsergebnisse zurückzuführen, die die „Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern belegten, naturwissenschaftliche Kernideen zu verstehen“ (Schrenk et al., 2019, S. 4–5), und andererseits auf Impulse der Kognitionspsychologie und konstruktivistischen Didaktik. Präkonzepte – oder ‚Schülervorstellungen‘ – werden als Lernvoraussetzungen untersucht, die die Verarbeitung neuer Unterrichtsinhalte beeinflussen. „Die Lernenden durchdenken und verarbeiten angebotene Informationen auf Grundlage dessen, was sie bereits zum Unterricht mitbringen. Eine große Rolle spielen dabei die intuitiven, aus dem Alltag mitgebrachten [...] Vorstellungen, wie z.B. ‚Licht macht hell‘“<sup>1</sup> (Schecker & Duit, 2018, S. 2). Da Präkonzepte aber zäh und widerstandsfähig gegen Veränderungen durch Unterricht sind, sind sie zugleich „die wichtigste Quelle innenbedingter Lernschwierigkeiten: Die Lernenden verarbeiten Unterrichtsinhalte auf der Grundlage [...] unangemessener Denkweisen“ (Schecker et al., 2018a, S. 5).

Das Ziel naturwissenschaftsdidaktischer Lehr-Lernprozesse ist es, dass die vorunterrichtlichen Vorstellungen der Schüler\*innen „durch wissenschaftlich akzeptierte ersetzt werden“ (Beerenwinkel et al., 2007, S. 8). Dieser Prozess wird mit dem von Posner, Strike und Hewson (1982) vorgeschlagenen Terminus als ‚*Conceptual Change*‘

(oder ‚Konzeptwechsel‘) bezeichnet. Die Forschung zu *Conceptual Change* befasst sich damit, „wie Fehlkonzepte entstehen und wie sie überwunden werden können“ (ebd.). Modelle wie die ‚Didaktische Rekonstruktion‘ (Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek, 1997; Reinfried, Mathis & Kattmann, 2009) zielen darauf ab, die aktive Rolle der Lernenden hervorzuheben und Schülervorstellungen eher als Lernvoraussetzungen und potenzielle Lernhilfen denn als Hindernis aufzufassen.

Zwischen den Inhalten, für die die Termini ‚Einstellungen‘ und ‚Präkonzepte‘ stehen, gibt es insofern eine Überschneidung, als Einstellungen Präkonzepte umfassen können. Allerdings kommt die Diskussion um Präkonzepte – oder ‚Schülervorstellungen‘ – im Unterschied zur Einstellungsforschung aus einem klar umrissenen theoretischen Bezugsrahmen der Lehr-Lernforschung. Dieser ist trotz des relativen Sinns, der Schülervorstellungen zugeschrieben wird, durch Intentionalität, Zielorientierung und Normativität gekennzeichnet.

---

<sup>1</sup> Kursivsetzung i. Orig.

## **1.2 Einstellungen und Präkonzepte in der religionspädagogischen Forschung**

### **1.2.1 Einstellungen in der religionspädagogischen Forschung**

Da Einstellungen im Sinne der Einstellungsforschung ein umfassendes Konstrukt sind und sich praktisch auf jedes Objekt oder Thema beziehen können, überspannen sie viele Themen der religionspädagogischen Forschung. Dies gilt schon per Definition für – auch religiöse – Überzeugungen (*beliefs*), was sich in der Religionspädagogik nicht zuletzt darin widerspiegelt, dass bisweilen ‚Religiosität und religiöse Einstellungen‘ (Ziebertz, Riegel & Heil, 2008, 35–36) oder ‚Glaube und religiöse Einstellung‘ (Schweitzer, Hardecker, Maaß, Ilg & Lißmann, 2016, S. 45–74) austauschbar verwendet werden. Ob Schüler\*innen die Welt als von Gott geschaffen sehen, an die Auferstehung Jesu oder ein Leben nach dem Tod glauben, sind Einstellungen im Sinn der sozialpsychologischen Einstellungsforschung. Dies gilt aber auch für viele weitere Themen. In Bezug auf Kinder und Jugendliche etwa für ‚Lebensorientierungen‘ (Feige & Gennerich, 2008), ‚Weltbildentwicklung‘ (Fetz, Reich & Valentin, 2001) oder ‚Sinnfragen‘ (Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016), in Bezug auf Religionslehrkräfte etwa für deren ‚religiöses Selbstverständnis‘ (Feige, Dressler, Lukatis & Schöll, 2000), ‚Berufszufriedenheit‘ (Bucher & Miklas, 2005) oder ‚Zielorientierung‘ (Lück, 2003).

Wie spiegelt sich der Bezug auf die Einstellungsforschung in den jeweiligen Studien wider?

Es gibt erstens religionspädagogische Erhebungen, die explizit den Einstellungsbegriff und differenzierten Theorierahmen der Sozialpsychologie voraussetzen. So befasst sich etwa Schimmel (2011) mit ‚Einstellungen gegenüber Glauben‘ und diskutiert ausführlich den sozialpsychologischen Einstellungsbegriff (Dreidimensionalität, Objekte, Funktion, Ausbildung, Änderung etc.), bevor er die Studie von Ziebertz, Kalbheim, Riegel und Prokopf (2003) darauf hin befragt, welche Erkenntnisse daraus zu Einstellungen gegenüber Glauben zu gewinnen sind. Hermisson (in Vorbereitung) geht in der Erhebung von ‚Schülereinstellungen zu Schöpfung und Evolution, Theologie und Naturwissenschaften‘ von der Dreidimensionalität des sozialpsychologischen Einstellungsbegriffs aus und erhebt kognitive, affektive und verhaltensbezogene Aspekte.

Zweitens sind Studien zu verzeichnen, die von einem differenzierten Konstrukt ausgehen, ohne die Theoriebildung der Einstellungsforschung zu rezipieren. So analysiert Höger (2008) Einstellungen von Abiturient\*innen zu Transzendenz, Schöpfergott und Kosmologie und unterscheidet dabei jeweils ‚Haltung‘ und ‚Objekt‘. Entsprechend bezeichnet etwa der Ausdruck ‚Transzendenzeinstellung‘ „zum einen die *Haltung* der Person gegenüber der Frage der Existenz von etwas Transzendente[m], zum andern das *Objekt*, an das die Person dabei denkt“ (S. 59).<sup>2</sup>

Schließlich verwenden religionspädagogische Studien eine Vielzahl von Termini aus dem Wortfeld ‚Einstellungen‘/ ‚*attitudes*‘. Neben ‚Einstellungen‘ selbst (z.B. Ziebertz et al., 2008; Schweitzer et al., 2016; Gennerich, 2010) respektive ‚*attitudes*‘ (Arweck, 2016) finden sich Termini wie ‚Perspektiven‘ (Schwarz, 2019), ‚Auffassungen‘ (Meyer, 2012), ‚Meinungen‘ (Feige et al., 2000) oder ‚Präferenzen‘ (Rothgangel et al., 2017). Diese Termini werden in der Regel in einem unspezifischen Alltagssinn verwendet, nicht als definiertes Konstrukt mit einem entsprechenden Theorierahmen. Dem entspricht, dass sie häufig austauschbar gebraucht werden. Rothgangel et al. (2017)

---

<sup>2</sup> Kursivsetzung i. Orig.

sprechen etwa in einem Atemzug von ‚Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen‘, Feige et al. (2000) von ‚Einstellungen‘ und ‚Meinungen‘.

Überblickt man die Inhalte, mit denen sich die religionspädagogische Forschung zu Einstellungen befasst, so ist ein kognitiver Schwerpunkt zu verzeichnen – ein Befund, der für den Bereich Religion und Religiosität auffällig ist. Der kognitive Schwerpunkt spiegelt sich in den Begriffen wider, die die Erhebungen leiten. Einstellungen werden meist im Sinne von Meinungen erhoben – also in ihrer kognitiven Dimension –, während Emotionen nur selten (Feige & Gennerich, 2008) berücksichtigt werden. In methodischer Hinsicht spiegelt sich der kognitive Fokus darin wider, dass die Zustimmung der Befragten zu einzelnen Statements erfragt werden (s. Abschnitt 4.). Dass religionspädagogische Einstellungsforschung vor allem auf Kognition fokussiert, steht in deutlichem Kontrast dazu, dass die naturwissenschaftliche Einstellungsforschung, die mit dem Modell der *Conceptual Ecology* (Deniz, Donnelly & Yilmaz, 2008) kognitive, affektive und kontextuelle Faktoren unterscheidet, Religion und Religiosität unter affektive Faktoren subsummiert (z.B. Großschedl, Konnemann & Basel, 2014).

### 1.2.2 Präkonzepte in der religionspädagogischen Forschung

Im Vergleich zu Einstellungen sind Präkonzepte im Sinn der Lehr-Lernforschung und der konstruktivistischen Didaktik ein deutlich enger gefasstes Konstrukt. Religionspädagogische Studien, die explizit ‚Präkonzepte‘ erheben, fehlen bisher. Aber auch der Ausdruck ‚Präkonzepte‘ wird nur gelegentlich und eher beiläufig verwendet (so: Kaupp & Sejdini, 2020), und die *Conceptual Change*-Forschung ist in der Religionspädagogik noch wenig rezipiert.<sup>3</sup> Ganz anders verhält es sich dagegen mit ‚Schülervorstellungen‘, dem in der Lehr-Lernforschung oft synonym verwendeten Terminus, zu dem durchaus religionspädagogische Studien vorliegen.

Exemplarisch genannt seien die beiden Monografien von Butt (2010) und Gerth (2011), beides Dissertationen, die sich umfassend Schülervorstellungen zur Auferstehung respektive zum Heiligen Geist widmen. Aber entsprechen Schülervorstellungen, wie sie hier untersucht werden, dem Präkonzeptverständnis der Lehr-Lernforschung? Eine Reihe von Beobachtungen ist festzuhalten: In beiden Untersuchungen wird der Terminus ‚Schülervorstellungen‘ nicht präzisiert und wird eher im Alltagssinn und austauschbar durch ‚Verständnis‘ verwendet, nicht als spezifisch definiertes Konstrukt. Dem entspricht, dass für die beiden Studien die Lehr-Lernforschung und ihre Diskussion um Präkonzepte keine Bezugspunkte darstellen. Beide verstehen sich stattdessen als kindertheologische Beiträge. Tatsächlich ist es in der Religionspädagogik nicht die Lehr-Lernforschung, sondern die Kinder- respektive Jugendtheologie, die sich mit Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen befasst (vgl. Büttner, Freudenberger-Lötz, Kalloch & Schreiner, 2014), und sie tut dies, insbesondere als ‚Theologie von Kindern‘, unter deutlich anderen Vorzeichen: „Das religionspädagogische Ziel wird identitätsorientiert und die Autonomie des Kindes akzeptierend dadurch bestimmt, mit der Förderung von Kreativität und eigenständigen Leistungen Kinder als mündige Christen zu erziehen“ (Zimmermann, 2018, S. 452). Dennoch besteht insofern eine Überschneidung als auch die Kindertheologie, vor allem als ‚Theologie mit Kinder‘, diskutiert, wie mit ‚abseitigen‘ Vorstellungen umgegangen werden soll – etwa, wenn Schüler\*innen sich den Heiligen Geist als Gespenst vorstellen (Gerth, 2011, S. 231–233). Die Fragen, die sich dabei auftun, sind in der Religionspädagogik jedoch nicht nur didaktisch, sondern

---

<sup>3</sup> Die Dissertation von M. E. Fuchs 2010, die die Conceptual Change-Theorie ausführlich schildert (S. 227–271.594–599), stellt eine Ausnahme dar.

vornehmlich grundsätzlich: „Kann Kindertheologie auch unwahr sein?“ (Zimmermann, 2016). Was sind die Kriterien dafür? Dies berührt Grundfragen der Theologie.

## **2 Ziele der Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten in der Religionsdidaktik**

In religionspädagogischen Studien zu Einstellungen und Vorstellungen von Schüler\*innen oder Religionslehrkräften sind drei Hauptmotive zu systematisieren, die sich freilich überschneiden können.

(1) *Erstens* ist ein *wissenschaftliches Interesse* zu verzeichnen, das *nicht unmittelbar auf religiöse Lernprozesse bezogen* sein muss. Exemplarisch formuliert Gennerich (2010) als ‚leitendes Grundmotiv‘: „Verstehen zu wollen, aus welchen Interpretationsmustern die Weltsicht von Jugendlichen zusammengesetzt ist und wie der religiöse Kern ihrer Weltsicht mit Hilfe der systematisch-theologischen Deutungstradition des Christentums zur Sprache gebracht werden kann“ (S. 11). Kinder und Jugendliche gehen nicht in ihrer Rolle als Schüler\*innen und Akteur\*innen religiöser Lehr-Lernprozesse auf. Freilich können die gewonnenen Erkenntnisse als „Impulse zur Orientierung in der [...] Unterrichts- bzw. Lernsituation“ (ebd.) genutzt und didaktisch reflektiert werden – aber der Horizont religionspädagogischer Forschung zu Einstellungen und Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen wird nicht immer unmittelbar durch Lehr-Lernprozesse abgesteckt. Religionspädagogische Studien zu Schülereinstellungen sind – ggf. neben anderen Zielen – zugleich auch „ein Beitrag zur allgemeinen Diskussion über Jugend und Religion“ (Schweitzer et al., 2016, S. 17) und nicht zuletzt deshalb besonders relevant, weil Jugendstudien Religion eher am Rand berücksichtigen (ebd.).

(2) *Zweitens* und insbesondere besteht das Ziel jedoch darin, Schüler\*innen als *Akteur\*innen religiöser Lehr-Lernprozesse in den Blick zu nehmen* und ihre Ansichten, Alltagsvorstellungen, Interessen, Vorurteile und Beweggründe besser zu verstehen: „Wünschenswert erschien uns in besonderem Maße, mehr Aufschluß über diejenigen zu erlangen, für die der Unterricht gedacht ist: die Schülerinnen und Schüler“ (Knauth, Leutner-Ramme & Weiße, 2000, S. 5). Entsprechendes gilt für Religionslehrkräfte und ihre Einstellungen, Präferenzen oder Unterrichtsziele. Es geht darum zu rekonstruieren, von welchen Voraussetzungen Schüler\*innen und Lehrkräfte in Unterrichtskontexten ausgehen und welche Faktoren religiöse Lernprozesse prägen. In Bezug auf Schüler\*innen ergibt sich dieses Ziel auch aus der Subjektorientierung als zentralem Prinzip der Religionspädagogik, das „in Theorie, Forschung und Praxis nahezu als Konsens gelten kann“ (Boschki, 2017).

(3) *Drittens* besteht schließlich ein weiteres Hauptziel darin, die *vorfindliche religiöse Unterrichtspraxis zu evaluieren und Impulse zu ihrer Weiterentwicklung* zu geben. In diesem Zusammenhang sind mehrere Aspekte zu nennen:

(a) Dazu gehört, die *Wirksamkeit* bestehender Unterrichtspraxis zu überprüfen – sei es, dass die Wirkung bestehender Praxis wie der Konfirmandenarbeit evaluiert (Schweitzer et al., 2016) oder dass in Interventionsstudien die Wirkungen zweier oder mehr Interventionen verglichen werden, so etwa zwischen ‚themenorientierten‘ versus ‚lebensweltorientierten‘ Unterrichtseinheiten zu interreligiösem Lernen (Schweitzer, Bräuer & Boschki, 2017).

(b) Ein weiteres Ziel sind *Reformimpulse für die Praxis*. So exemplarisch die Konfirmandenstudie (Schweitzer et al., 2016), die auf Grundlage der überprüften

Wirksamkeit nach Impulsen zur Verbesserung der Konfirmandenarbeit fragt: „Was kann getan werden, damit es nicht zu den bekannten Abbrüchen nach der Konfirmation kommt? [...] Welche neuen Chancen eröffnen sich hier für das pädagogische Handeln?“ (S. 16). Dem Anliegen, die bestehende Praxis weiterzuentwickeln, entspricht, dass der Anstoß für Erhebungen aus der Praxis selbst kommen kann. So wurde die Befragung der rheinischen Religionslehrkräfte von der Rheinischen Kirche aufgrund der Erwägung initiiert, dass „Überlegungen der beiden großen Kirchen [zum konfessionsübergreifenden oder interreligiösen Religionsunterricht, S.H.] [...] kaum auf fruchtbaren Boden fallen, wenn sie sich nicht mit der Sichtweise der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer auf das Fach verbinden können“ (S. 10).

(c) Dabei können auch *gesellschaftliche und politische Aspekte* eine Rolle spielen. So nimmt Khorchide (2009) mit seiner Studie zu Einstellungen islamischer Religionslehrkräfte auch die Aufgabe des öffentlichen islamischen Religionsunterrichts in den Blick, „eine praktische Orientierung und einen aufgeklärten Islam, der sich mit modernen Werten vereinbaren lässt, zu vermitteln [...] als sicheres Mittel gegen Instrumentalisierung der Religion für menschenverachtende und staatsbedrohende Akte“ (S. 21).

(d) Schließlich sind als langfristiges Ziel die *Veränderung von Einstellungen durch Unterricht* zu verzeichnen. So formuliert Khorchide (2009) in Anknüpfung an die zitierten gesellschaftspolitischen Überlegungen: „Was muss in der Ausbildung der muslimischen RL berücksichtigt werden, welche Einstellungen sollten gefördert und welchen entgegengewirkt werden?“ (S. 21). Neben der Ausbildung muslimischer Religionslehrkräfte sind Einstellungsänderungen als Ziel insbesondere bei Erhebungen von interreligiösen Einstellungen zu beobachten (Schweitzer et al., 2017) sowie zu Wertorientierungen (Wagensommer & Schweitzer, 2018), aber auch zu szientistischen Einstellungen, da diese mit Einstellungen zu Religion korrelieren (Astley & Francis, 2010). Bisweilen werden konkrete Empfehlungen für die Unterrichtspraxis formuliert, etwa für die Bearbeitung wissenschaftstheoretischer Fragen (*Nature of Science*) im Religionsunterricht (Rothgangel, 2018, 1999).

### **3 Zentrale Themen**

Die religionspädagogische Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler\*innen und Lehrkräften bearbeitet ein umfangreiches Feld an Themen. Aufgrund der breiten Palette, aber auch, da die zentralen Themen in neueren Forschungsüberblicken gut aufgearbeitet sind, werden diese im Folgenden nur kurz angesprochen, und es wird auf weiterführende Literatur verwiesen.

#### **3.1 Schüler\*innen**

Die zentralen Themen der religionspädagogischen Forschung zu Schülereinstellungen und -vorstellungen umfassen die Religiosität von Kindern und Jugendlichen, ihre Weltbilder und Wertvorstellungen, ihre Einstellungen zu elementaren Glaubensinhalten sowie ihre Einstellungen zu einzelnen Topoi wie religiöser Pluralität oder den Religionsunterricht.

*Religiöse Einstellungen:* Neben vielen Einzelfragen befassen sich Studien mit der Modellierung jugendlicher Religiosität und der Entwicklung entsprechender Messinstrumente (Ziebertz et al., 2008, 138f), mit der Typisierung von Religiosität



(Ziebertz, Riegel & Kalbheim, 2004; Ziebertz et al., 2003; Streib & Gennerich, 2015) sowie mit den Veränderungen religiöser Einstellungen in der Folge von Unterricht (Schweitzer et al., 2016). Für die entwicklungspsychologische Forschung liegt mit Streibs Modell der religiösen Stile ein innovativer Ansatz vor, der Fowlers Stufenmodell der Glaubensentwicklung weiterentwickelt (Streib, Hood & Klein, 2010; Streib, Chen & Hood, 2020; Streib & Keller, 2018; Streib & Klein, 2018).

*Elementare Glaubensinhalte:* Zu einer Fülle an Themen wie ‚Gott‘, ‚Jesus Christus‘, ‚Heiliger Geist‘, ‚Schöpfung‘, ‚Auferstehung‘, ‚Sünde‘, ‚Rechtfertigung‘, ‚Leid‘, ‚Tod‘ etc. liegen Erhebungen und Metaanalysen (Gennerich, 2010) vor, die wertvolle Einblicke in die Vorstellungen und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen zu zentralen Glaubensinhalten geben.<sup>4</sup> Zu verweisen ist insbesondere auf viele Erkenntnisse der Kinder- und Jugendtheologie. Besonders intensiv untersucht sind Gottesbilder (Faix, 2007; Freudenberger-Lötz & Riegel, 2011) sowie Einstellungen zu Schöpfung und Evolution, Naturwissenschaften und Theologie (Rothgangel, 1999; Höger, 2008), wo Querverbindungen zur Naturwissenschaftsdidaktik bestehen.

*Einstellungen zu Weltbildern:* Eng mit elementaren Glaubensinhalten verbunden sind Erhebungen zu den Weltbildern von Kindern und Jugendlichen. Diese werden in entwicklungspsychologischer Hinsicht untersucht (Fetz et al., 2001), und es liegt mit Ziebertz et al. (2008) eine Systematisierung von sieben Weltbildprofilen Jugendlicher vor.

*Einstellungen zu religiöser Pluralität:* Ein wachsendes Forschungsgebiet sind Einstellungen zu religiöser Pluralität. Erhebungen deuten einerseits darauf hin, dass Jugendliche – wie auch Erwachsene – religiöser Diversität positiv gegenüberstehen und sich für einen respektvollen Umgang mit anderen Religionen aussprechen (Francis, Penny & McKenna, 2016). Andererseits ist aber auch Skepsis zu verzeichnen, insbesondere in Bezug auf den Islam (Brockett, Village & Francis, 2009; Yendell, 2016). Dem entspricht, dass muslimische Jugendliche von Diskriminierungserfahrungen berichten (Willems, 2017).

*Einstellungen zum Religionsunterricht:* Einen weiteren Bereich stellen Schüler-einstellungen zum Religionsunterricht dar, wobei neben allgemeinen Themen wie (Des-) Interesse (Bucher, 2019), Befragungen zu konfessionell-kooperativem Religionsunterricht (Schweitzer & Biesinger, 2002; Schweitzer, Biesinger, Conrad & Gronover, 2006), zu interreligiösem Religionsunterricht, insbesondere dem Hamburger *Religionsunterricht für alle* (Knauth et al., 2000) sowie zum Religionsunterricht in Ostdeutschland (Wermke, 2006; Domsgen & Lütze, 2010) einen Forschungsschwerpunkt bilden.<sup>5</sup>

### **3.2 Religionslehrkräfte**

In Bezug auf die Einstellungen und Vorstellungen von Religionslehrkräften sind neben anderen Themen wie Einstellungen zu religiöser Pluralität (van der Want, Bakke, ter Avest & Everington, 2009) die folgenden Schwerpunkte zu verzeichnen:<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Für einen Überblick über die Vorstellungen und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen zu zentralen Glaubensinhalten siehe Spichal, 2018, S. 257–264. Zum Thema ‚Schöpfung und Evolution‘ siehe Dieterich, 2018.

<sup>5</sup> Für einen Forschungsüberblick zu Schülereinstellungen zum Religionsunterricht siehe Schwarz, 2019, S. 41–99, zu den Bereichen konfessionsüberschreitender konfessioneller Religionsunterricht, islamischer Religionsunterricht und Religionsunterricht an beruflichen Schulen sei verwiesen auf Beier, Heller und Wermke, 2014.

<sup>6</sup> Für einen Überblick über empirische Befunde zu Religionslehrkräften siehe Rothgangel, 2019, 2014.

*Religiöse Einstellungen:* Die religiösen Einstellungen von Religionslehrkräften sind gut beforscht. Es liegen Studien vor zu ihrem religiösen Selbstverständnis (Feige et al., 2000; Englert, Hennecke & Kämmerling, 2014), Glaubenseinstellungen und -praxis (Popp, 2013). Die Ergebnisse weisen auf eine reflexive Distanz zwischen gelebter und gelehrter Religion hin (Feige, 2004), was die „religionspädagogische These in Frage [stellt], dass Lehrende als Vorbilder möglichst authentisch ihre gelebte Religion im Unterricht präsentieren sollen“ (Rothgangel, 2019, S. 3).

*Einstellungen zur Organisationsform des Religionsunterrichts:* Dass Religionslehrkräfte einer Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts positiv gegenüberstehen, ist gut belegt (Feige et al., 2000). Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht wird trotz Mehraufwand als Bereicherung geschildert (Kuld, Schweitzer, Tzscheetzsch & Weinhardt, 2009). Trotz Befürwortung ökumenischen und interreligiösen Lernens wird das Konfessionalitätsprinzip unterstützt (Rothgangel et al., 2017).

*Zielvorstellungen:* Zu den Zielvorstellungen von Religionslehrkräften liegen Ergebnisse aus Studien in Deutschland (Rothgangel et al., 2017), aber auch aus europäischen Vergleichsstudien wie PeTeR (*Perspectives on Teaching Religion*) (Ziebertz & Riegel, 2009) sowie einer Teilstudie des REDCo-Projekts (van der Want et al., 2009) vor.

Welche Methoden eingesetzt werden, um diese Einstellungen zu erheben, wird im folgenden Abschnitt untersucht.

## 4 Methoden

In methodischer Hinsicht verwendet die religionspädagogische Einstellungsforschung primär empirische Methoden und nutzt sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren. Qualitative Studien arbeiten überwiegend mit Interviews, daneben finden sich Methoden wie Textproduktion und -analysen (Rothgangel, 1999), Videografie (Knauth et al., 2000) u.a. Die Auswertung erfolgt mit der Grounded Theory Methode (Fuchs, 2010) oder der qualitativen Inhaltsanalyse (Gerth, 2011).

Quantitative Studien sind in der Regel Fragebogenerhebungen, die bevorzugt die Zustimmung zu einzelnen Statements mittels Likert-Skalen erheben, etwa zu: „Religiöse Überzeugungen geben Orientierung“ (Ziebertz et al., 2003, S. 248), „Gläubige kommen in den Himmel und Ungläubige in die Hölle“ (Feige & Gennerich, 2008, S. 179) oder „Die Kirche muss sich ändern, wenn sie eine Zukunft haben will“ (Schweitzer, Wissner, Bohner, Nowack, Gronover & Boschki, 2018, S. 130). Oft werden Skalen verwendet wie etwa zur Werteorientierung (Ziebertz et al., 2008, S. 205). Einzelne Skalen sind seit langem etabliert und werden – teils in Varianten und Übersetzungen – immer wieder eingesetzt (so beispielsweise die Skalen von Fulljames und Francis (1988) zu Kreationismus und Szientismus, vgl. Klose (2011)). Einzelne Erhebungen entwickeln differenzierte Konstrukte und entsprechende Messinstrumente wie etwa zur Religiosität Jugendlicher (Ziebertz et al., 2008). Die Daten werden in der Regel mit gängigen statistischen Verfahren wie Regressions-, Korrelations- und Faktorenanalyse ausgewertet (Ziebertz et al., 2008). Daneben kommen gelegentlich Methoden wie Metaanalysen (Gennerich, 2010), Wertefelder (Feige & Gennerich, 2008) oder Probabilistische Testtheorie (Hermisson, Gochyev & Wilson, 2019) zum Einsatz.

Etliche Studien umfassen sowohl qualitative als auch quantitative Teilstudien, die durch Triangulation miteinander verknüpft werden (Meyer, 2012). Dagegen wird die

*Mixed-Methods*-Forschung (Kuckartz, 2014) bisher noch wenig rezipiert. Neben Untersuchungen mit klassischem Pre-/Postdesign (Schweitzer et al., 2017) erheben einzelne Longitudinalstudien Einstellungen über mehrere Befragungszeitpunkte (Schweitzer et al., 2016), was es erlaubt, Entwicklungen über einen längeren Zeitraum abzubilden.

Kritisch ist anzumerken, dass es nicht immer möglich ist, die Ergebnisse präzise nachzuvollziehen oder in Replikationsstudien zu überprüfen – weil Interviewleitfäden und Items respektive Skalen nicht dokumentiert und die qualitativen oder quantitativen Daten nicht zugänglich sind.<sup>7</sup>

Neben empirischen Methoden werden auch systematische Perspektiven verwendet. Dies ist zu verzeichnen, wenn religiöse Einstellungen durch systematisch-theologische Deutungstraditionen zur Sprache gebracht werden (Gennerich, 2010), in normativer Hinsicht aber auch, wenn spezifische Einstellungen (wie positive Einstellungen gegenüber Religion, Toleranz gegenüber Andersgläubigen etc.) als Ziele religionspädagogischer Lehr-Lernprozesse formuliert werden. Schließlich sind handlungsorientierende Zugänge relevant, sofern es darum geht, die vorfindliche Unterrichtspraxis weiterzuentwickeln und zu verbessern.

## 5 Herausforderungen und Anfragen an das Forschungsfeld

Wie in 1.1.1 diskutiert, ist die Einstellungsforschung in der Sozialpsychologie ein zentrales Forschungsfeld, das das Konstrukt ‚Einstellungen‘ seit Jahrzehnten in theoretischer wie methodischer Hinsicht differenziert bearbeitet. Durch einen engeren Anschluss an die sozialpsychologische Einstellungsforschung kann die Religionspädagogik in mehrfacher Hinsicht profitieren.

*Erstens* stellt die psychologische Einstellungsforschung einen *Theorierahmen* bereit. Dieser erweist sich als hilfreich für die Klärung dessen, was präzise untersucht werden soll – und ggf. auch, was unberücksichtigt bleibt. Etwa: Welche Einstellungsdimensionen (kognitiv, affektiv, verhaltensbezogen) werden erhoben? Wird nicht nur die Valenz (positiv/negativ), sondern auch die Stärke der Einstellungen erhoben und, wenn ja, wie lässt sich diese operationalisieren (Haddock & Maio, 2014, S. 199)? Oder: Wie verhält es sich mit bewussten versus unbewussten Einstellungen (ebd., S. 215)?

*Zweitens* stellt die psychologische Einstellungsforschung ein umfangreiches *Methodenreservoir* zur Verfügung, das neben einer Fülle expliziter Einstellungsmaße (Likert-Skalen, Semantisches Differential, Guttman-Skalen etc.) auch implizite Einstellungsmaße (Evaluatives Priming, Implizite Assoziationstests etc.) umfasst und das religionspädagogische Methodenspektrum erweitern kann.

*Drittens* verweist der Einstellungsbegriff der Sozialpsychologie durch die Differenzierung in die drei Dimensionen *kognitiv*, *affektiv* und *verhaltensbezogen* darauf, dass sich Einstellungen nicht in (kognitiven) Meinungen und Ansichten erschöpfen, sondern auch Emotionen und Stimmungen sowie verhaltensbezogene Aspekte umfassen. Diese zu berücksichtigen, stellt nicht nur ein ‚nettes Extra‘ dar, sondern kann die Ergebnisse deutlich verschieben. Zum einen sind kognitive, affektive und verhaltensbezogene Einstellungsdimensionen nicht notwendigerweise konsistent

---

<sup>7</sup> Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der aktuell diskutierten Replikationskrise sei daher auf die Möglichkeit verwiesen, auf Internetplattformen wie *Open Science* einfach und kostenfrei Erhebungsinstrumente, Daten, Analysetools wie Command Codes etc. öffentlich zugänglich zu machen.

(DeLamater & Collett, 2018, S. 264). Schüler\*innen können Schöpfungsvorstellungen kognitiv ablehnen, aber den Gedanken, selbst von Gott geschaffen zu sein, als Zuspruch und Vergewisserung schildern (Hermisson, in Vorbereitung). Zum anderen werden, wenn neben Kognition auch affektive und verhaltensbezogene Dimensionen erhoben werden, bisher nicht erfasste Themen entdeckt, etwa zur Schöpfungsthematik das affektive Bedürfnis nach existenzieller Sicherheit oder der Wunsch nach Autonomie als Einflussfaktor auf die Schülereinstellungen (ebd.).

*Viertens* ist gerade für die Frage nach *Einstellungsänderungen* die sozialpsychologische Einstellungsforschung eine wertvolle und unverzichtbare Ressource. Was veranlasst Schüler\*innen Vorurteile gegenüber dem Islam abzubauen oder die Meinung, dass Religion und Naturwissenschaften nicht vereinbar sind, zu revidieren? Grundlegende Erkenntnisse der Einstellungsforschung sind in diesem Zusammenhang hochrelevant – etwa zur Reichweite (kognitiver) Argumentation (DeLamater & Collett, 2018, S. 249), zum Einfluss von Emotionen und Stimmungen auf Einstellungsänderungen (Forgas, 2010, 2017), zur Wechselwirkung zwischen Einstellungen und Verhalten (Haddock & Maio, 2014, S. 218–228) oder zur Funktion von Einstellungen (Identitätsstiftung, Ich-Verteidigung etc., vgl. Katz, 1960).

Die Einstellungsforschung der Sozialpsychologie bietet damit eine konzeptionelle und methodische Tiefe, die auch für religionspädagogische Studien einen Maßstab darstellt, hinter dem sie nicht zurückbleiben sollte. Darüber hinaus liefert die Einstellungsforschung neben einem methodischen Instrumentarium auch konkrete Resultate zu Entwicklung und Veränderung von Einstellungen, die Bezugs- und Anknüpfungspunkte für religionspädagogische Forschung bieten.

Allerdings sollten grundlegende theoretische Klärungen nicht übergangen werden. Insbesondere ist zu fragen, ob Glaubensinhalte als Einstellungsobjekte zu fassen, aber vor allem der Glaube selbst als Einstellung beschreibbar ist. Aus der Perspektive der sozialpsychologischen Einstellungsforschung ist dies zu bejahen (s. 1.2.2). Aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive sollte diese Frage jedoch gründlich aufgearbeitet werden und mögliche Spannungen (etwa zwischen psychologischen Erkenntnissen zu Einstellungsentwicklung und -änderung und theologischen Perspektiven zur Unverfügbarkeit des Glaubens) diskutiert werden.

Dieser theoretische Klärungsbedarf ist noch dringender in Bezug auf die Rezeption der Termini ‚Präkonzepte‘ oder ‚Schülervorstellungen‘ in der Religionspädagogik. Die aus der Naturwissenschaftsdidaktik stammende Forschung zu Präkonzepten setzt voraus, dass es korrekte und falsche Vorstellungen gibt – oder jedenfalls „wissenschaftlich akzeptierte“ (Beerenwinkel et al., 2007, S. 8) und solche, die nicht wissenschaftlich akzeptiert sind – und impliziert damit eine Normativität. Diese wird zwar abgeschwächt, wenn Ausdrücke wie ‚Alltagsvorstellungen‘ anstelle von ‚Fehlvorstellungen‘ verwendet werden und metakonzeptuelles Bewusstsein, also die Kenntnis verschiedener Konzepte und ihrer Stärken und Grenzen, gefördert wird (ebd.), aber sie wird damit nicht aufgehoben. Deshalb ist es fraglich, ob das Konzept aus der Naturwissenschaftsdidaktik einfach für religiöse Lehr-Lernprozesse übernommen werden kann, jedenfalls dort, wo der Unterricht über rein (religions-)wissenschaftliche Fragen hinausgeht und Glaubensinhalte berührt. Andererseits sind die Inhalte, die unter den Termini ‚Präkonzepte‘ oder ‚Schülervorstellungen‘ diskutiert werden, auch für die Religionspädagogik relevant: als Lernvoraussetzung, die religiöse Lehr-Lernprozesse beeinflussen und ggf. erschweren (etwa: ‚Heiliger Geist als Gespenst‘, vgl. Gerth, 2011, S. 231–233).

Ohne dies hier differenziert diskutieren zu können, könnte eine ‚Rezeption mit Adaptation‘ ein gangbarer Weg sein. Der Blick auf die Geschichtsdidaktik erweist, dass

Adaptationen auch in anderen Fächern zu leisten sind: „Forschungsergebnisse zu Schülervorstellungen in Geschichte zeigen [...] charakteristische Abweichungen von denen in naturwissenschaftlichen Fächern. Lernende im Fach Geschichte benutzen [...] keine ausgesprochenen ‚Fehlkonzepte‘ zu einzelnen Sachverhalten, doch sie entwickeln selten ein konzeptuelles Verständnis von Geschichte. Historische Ereignisse und Veränderungen werden [...] mit Alltagskategorien und -erfahrungen erklärt, z.B. mit Motiven wie Rache oder Profit“ (Günther-Arndt, 2014, S. 29). In der Religionspädagogik liegen mit der Kinder- und Jugendtheologie Diskurse vor, an die in diesem Zusammenhang angeknüpft werden kann.

## **6 Einstellungen und Präkonzepte – ein Format religionspädagogischer Forschung?**

Der Ausgangspunkt für die vorliegende Ausgabe von Theo-Web ist das von der *Gesellschaft für Fachdidaktik* (GFD e.V.) vorgeschlagene Konzept ‚Format fachdidaktischer Forschung‘. Insbesondere geht es um die Klärung der Frage, ob eine Reihe von Forschungsfeldern, die auch Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten umfassen, das Potenzial für ein definiertes religionspädagogisches Forschungsformat in sich trägt. Dies setzt voraus, dass diese Forschung fassbar ist als eine „Gesamtheit aller inhaltlichen, methodischen und forschungsorganisatorischen Aspekte, die bei der Planung, Durchführung, Auswertung und Ergebnisverwertung eines fachdidaktischen Forschungsvorhabens beschrieben werden können“ (Riegel & Rothgangel, 2020, S. 2). Für die religionspädagogische Forschung zu Einstellungen und Schülervorstellungen trifft dies sicherlich zu, wenngleich letztere bisher noch wenig innerhalb des Theorierahmens der Lehr-Lernforschung und in Anknüpfung an die Naturwissenschaftsdidaktik bearbeitet wurde.

Das Erkenntnisinteresse der Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten in der Religionspädagogik besteht darin, die Voraussetzungen und Bedingungsfaktoren religiöser Lehr-Lernprozesse zu erschließen – wenn es auch nicht darin aufgeht. Die Religionspädagogik nimmt dazu die beteiligten Akteur\*innen in den Blick und rekonstruiert ihre Ansichten, Alltagsvorstellungen, Interessen, Emotionen, Motivation und Ziele. Weitere Erkenntnisinteressen bestehen darin, die vorfindliche religiöse Unterrichtspraxis auf ihre Effekte hin zu überprüfen, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit zu evaluieren und Impulse zur Weiterentwicklung zu geben (s. 3).

Die Bezugstheorien dieser religionspädagogischen Forschung sind insbesondere die Lehr-Lernforschung und die Sozialpsychologie. Hinzu kommen Bezüge auf andere Fachdidaktiken.

Um die Voraussetzungen und Wirksamkeit religionspädagogischer Lehr-Lernprozesse zu rekonstruieren, werden primär empirische Methoden eingesetzt. Es werden aber auch systematische Perspektiven herangezogen, und es sind, sofern die vorfindliche Unterrichtspraxis weiterentwickelt und zu verbessert werden soll, handlungsorientierende Zugänge relevant (s. 4).

Als Rekonstruktion der Voraussetzungen, Bedingungsfaktoren und Wirkungen religionspädagogischer Lehr-Lernprozesse entspricht die religionsdidaktische Forschung zu Einstellungen und Vorstellungen in weiten Teilen der Forschung anderer Fachdidaktiken, ihren Erkenntnisinteressen, Bezugstheorien und Methoden. Dennoch ist ‚religionspädagogisch‘ nicht nur die Domäne, innerhalb derer geforscht wird, sondern der Bezug auf die Theologie hat auch ‚formatierende Wirkung‘ (Riegel & Rothgangel, 2020, S. 5). Dies spiegelt sich in der gegenwärtigen religionspädagogischen Forschung insbesondere darin wider, dass der Terminus

‚Präkonzepte‘ und der Bezug auf den Theorierahmen der Lehr-Lernforschung bisher allenfalls in Ansätzen rezipiert wurden, während einige Studien zu ‚Schülervorstellungen‘ vorliegen, die sich innerhalb der Kindertheologie verorten. Mit diesem Befund korrespondieren theologische Anfragen an die Begriffe ‚Präkonzepte‘ oder ‚Schülervorstellungen‘ im Sinne der Lehr-Lernforschung (s. 5). Es wird insbesondere zu klären sein, ob Präkonzepte angesichts ihrer deutlichen normativen Prägung (‚Fehlvorstellungen‘) auf religionspädagogische Lehr-Lernprozesse übertragbar und inwiefern sie gegebenenfalls zu adaptieren sind. Dass ein Begriff wie ‚Präkonzepte‘ aus einer Domäne – hier: den Naturwissenschaften – nicht immer ungebrochen in andere Domänen übertragen werden kann, gilt allerdings nicht alleine für die Religionspädagogik, sondern auch für andere Fachdidaktiken (s. 5). Trotz einiger Vorbehalte gibt es gute Gründe, die für eine Rezeption sprechen.

## Literaturverzeichnis

- Arweck, E. (Hrsg.) (2016). *Young people's attitudes to religious diversity*. London, New York: Routledge Taylor & Francis.
- Astley, J. & Francis, L. J. (2010). Promoting positive attitudes towards science and religion among sixth-form pupils. Dealing with scientism and creationism. *British Journal of Religious Education*, Volume 32, S. 189–200.
- Barke, H.-D. & Harsch, G. (2011). *Chemiedidaktik kompakt. Lernprozesse in Theorie und Praxis*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Beerenwinkel, A., Parchmann, I. & Gräsel, C. (2007). Chemieschulbücher in der Unterrichtsplanung - Welche Bedeutung haben Schülervorstellungen? *CHEMKON*, Volume 14(1), S. 7–14.
- Beier, M., Heller, T. & Wermke, M. (2014). Religionsunterricht erforschen - Stand und Perspektiven. In P. Schreiner & F. Schweitzer (Hrsg.), *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven* (S. 149–164). Münster: Waxmann.
- Boschki, R. (2017). Subjekt. URL: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Subjekt.100312> [Zugriff: 31.05.2020].
- Brockett, A., Village, A. & Francis, L. J. (2009). Internal consistency reliability and construct validity of the Attitude toward Muslim Proximity Index (AMPI): A measure of social distance. *British Journal of Religious Education*, Volume 31, S. 241–249.
- Bucher, A. (2019). Ist Interesse geweckt, läuft das meiste von selbst – Interesse und Desinteresse im und am Religionsunterricht. In S. Altmeyer, B. Grümme & H. Kohler-Spiegel (Hrsg.), *Reli - keine Lust und keine Ahnung?* (Jahrbuch der Religionspädagogik 35) (S. 34–45). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bucher, A. & Miklas, H. (2005). *Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich*. Wien: LIT (Empirische Theologie, 14).

- Butt, C. (2010). *Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschulern*. Göttingen: V & R Unipress (Arbeiten zur Religionspädagogik Band 41).
- Büttner, G., Freudenberger-Lötz, P., Kalloch, C. & Schreiner, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Theologisieren mit Kindern*. Stuttgart: Calwer.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P.M. & Flaig, B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- DeLamater, J. & Collett, J. (2019). *Social Psychology*. New York: Routledge.
- Deniz, H., Donnelly, L. A. & Yilmaz, I. (2008). Exploring the Factors Related to Acceptance of Evolutionary Theory among Turkish Preservice Biology teachers. Toward a more Informative Conceptual Ecology for Biological Evolution. *Journal of Research in Science Teaching*. 45(4), S. 420–443.
- Dieterich, V.-J. (2018). Jugendliches Denken über Schöpfung und Evolution. Empirische Forschung - religionspädagogische Herausforderungen. In S. Altmeyer, R. Englert, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B.Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Schöpfung* (S. 148–160). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Domsgen, M. & Lütze, F. M. (2010). *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: EVA.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College.
- Englert, R., Hennecke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele - Analysen - Konsequenzen*. München: Kösel.
- Faix, T. (2007). *Gottesvorstellungen bei Jugendlichen. Eine qualitative Erhebung aus der Sicht empirischer Missionswissenschaft*. Münster: LIT.
- Feige, A. (2004). Einzelfall und Kollektiv - zwei Seiten einer Medaille? In B. Dressler (Hrsg.), *Religion - Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur Religion bei ReligionslehrerInnen* (S. 10–16). Münster: LIT.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W. & Schöll, A. (2000). *'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen; berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen*. Münster: LIT.
- Feige, A., Gennerich, C. (2008). *Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schulern in Deutschland; eine Umfrage unter 8.000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Fetz, R. L., Reich, K. H. & Valentin, P. (2001). *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturalistische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Forgas, J. P. (2010). Affective influences on the formation, expression, and change of attitudes. In J. P. Forgas, J. Cooper & W. D. Crano (Hrsg.), *The psychology of attitudes and attitude change* (S. 141–160). New York: Psychology Press.
- Forgas, J. P. (2017). Mood Effects on Cognition: Affective Influences on the Content and Process of Information Processing and Behavior. In: Jeon, M. (Hrsg.),

- Emotions and affect in human factors and human-computer interaction* (S. 89–122). London, San Diego: Elsevier/Academic Press.
- Francis, L. J., Penny, G. & McKenna, U. (2016). Does RE work and contribute to the common good in England? In E. Arweck (Hrsg.), *Young people's attitudes to religious diversity* (S. 153–169). London, New York: Routledge Taylor & Francis.
- Freudenberger-Lötz, P. & Riegel, U. (Hrsg.) (2011). *"Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde". Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter*. Stuttgart: Calwer.
- Fuchs, M. E. (2010). *Bioethische Urteilsbildung im Religionsunterricht. Theoretische Reflexion - empirische Rekonstruktion*. Göttingen: V & R Unipress (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 43).
- Fulljames, P. & Francis, L. J. (1988). The influence of creationism and scientism on attitudes towards Christianity among Kenyan secondary school students. *Educational Studies*, 14(1), S. 77–96.
- Gennerich, C. (2010). *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerth, J. (2011). *Der Heilige Geist – Das ist mehr so ein Engel, der hilft Gott. Der Heilige Geist im Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe 1*. Göttingen: V & R Unipress (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 47).
- Großschedl, J., Konnemann, C. & Basel, N. (2014). Pre-service biology teachers' acceptance of evolutionary theory and their preference for its teaching. *Evolution: Education and Outreach*, 7(18), S. 1–16.
- Günther-Arndt, H. (2014). Historisches Lernen und Wissenserwerb. In G.-A. Hilke & Z.-K. Meik (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 24–49). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 197–229). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Hermisson, S. (in Vorbereitung). *"Worauf ich mich verlassen kann". Eine qualitativ-empirische Studie zu Schülereinstellungen zu Schöpfung und Evolution, Theologie und Naturwissenschaften*.
- Hermisson, S., Gochyyev, P. & Wilson, M. (2019). Assessing pupils' attitudes towards religious and worldview diversity – development and validation of a nuanced measurement instrument. *British Journal of Religious Education*, 41(4), S. 371–387.
- Höger, C. (2008). *Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse*. Berlin: LIT.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengiesser, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *ZDP*, 3, S. 3–18.
- Katz, D. (1960). The Functional Approach to the Study of Attitudes. *The Public Opinion Quarterly*, 24, S. 163–204.



- Kaupp, A. & Sejdini, Z. (2020). Mindsets von Lehrenden in der Islamischen Religionslehrer\*innenausbildung. Überlegungen zum Workshop “Islam und religiöse Vielfalt“ an der Universität Paderborn. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), noch nicht paginiert.
- Khorchide, M. (2009). *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS.
- Klose, B. (2011). Kreationismus, Wissenschaftsgläubigkeit und Werthaltung Jugendlicher. In H. Bayrhuber, A. Faber & R. Leinfelder (Hrsg.), *Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung* (S. 146–151). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Knauth, T., Leutner-Ramme, S. & Weiße, W. (2000). *Religionsunterricht aus Schülerperspektive*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kuld, L, Schweitzer, F., Tzscheetzsch, W. & Weinhardt, J. (Hrsg.) (2009). *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lück, C. (2003). *Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis - Kirchenbindung - Zielorientierung*. Leipzig: EVA (Arbeiten zur Praktischen Theologie, Bd.25).
- Meyer, K. (2012). *Gottesdienst in der Konfirmandenarbeit. Eine triangulative Studie*. Göttingen: V & R Unipress (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd 50).
- Popp, D. (2013). *Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer*. Berlin: LIT. (Empirische Theologie, 26).
- Posner, G. J., Strike, K. A. Hewson, P. W. & Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Sci. Ed.*, 66(2), S. 211–227.
- Reinfried, S., Mathis, C. & Kattmann, U. (2009). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27, S. 404–414.
- Riegel, U. & Rothgangel, M. (2020). Das „Format fachdidaktischer Forschung“ als heuristischer Begriff und seine religionsdidaktische Bedeutung. *Theo-Web*, 19(1), 2–16.
- Rothgangel, M. (1999). *Naturwissenschaft und Theologie. Ein umstrittenes Verhältnis im Horizont religionspädagogischer Überlegungen*. Göttingen: V & R Unipress (Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 15).
- Rothgangel, M. (2014). Empirische Befunde zu Religionslehrkräften. In P. Schreiner & F. Schweitzer (Hrsg.), *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven* (S. 165–176). Münster: Waxmann.
- Rothgangel, M. (2018). Schöpfung und Evolution - eine Beziehung voller Missverständnisse. In S. Altmeyer, R. Englert, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Schöpfung* (S. 124–134). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Rothgangel, M. (2019). Religionslehrer - und -lehrerinnen-Forschung. URL: [https://doi.org/10.23768/wirelex.Lehrkraft\\_Rolle.100088](https://doi.org/10.23768/wirelex.Lehrkraft_Rolle.100088) [Zugriff 31.05.2020].
- Rothgangel, M., Lück, C. & Klutz, P. (2017). *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ, Band 10).
- Schecker, H. & Duit, R. (2018). Schülervorstellungen und Physiklernen. In H. Schecker, T. Wilhelm, M. Hopf & R. Duit (Hrsg.), *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis* (S. 1–22). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schecker, H., Wilhelm, T., Hopf, M. & Duit, R. (Hrsg.) (2018a). *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis*, Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schecker, H., Wilhelm, T., Hopf, M., & Duit, R. (Hrsg.) (2018b). *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schimmel, A. (2011). *Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe*. Ostfildern: Schwabenverl. (Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen, Bd. 28).
- Schrenk, M., Gropengießer, H., Groß, J., Hammann, M., Weitzel, H. & Zabel, J. (2019). Schülervorstellungen im Biologieunterricht. In J. Groß, M. Hammann, P. Schmiemann & J. Zabel (Hrsg.), *Biologiedidaktische Forschung: Erträge für die Praxis* (S. 3–20). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke - Theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. & Biesinger, A. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken - Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Biesinger, A., Conrad, J. & Gronover, M. (2006). *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Schweitzer, F., Bräuer, M., & Boschki, R. (Hrsg.) (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster: Waxmann. (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Band 10)
- Schweitzer, F., Hardecker, G., Maaß, C. H., Ilg, W. & Lißmann, K. (2016). *Jugendliche nach der Konfirmation. Glaube, Kirche und eigenes Engagement – eine Längsschnittstudie*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Wissner, G., Böhner, A., Nowack, R., Gronover, M. & Boschki, R. (2018). *Jugend - Glaube - Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster: Waxmann. (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Band 13)
- Seel, N. M. (2003). *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Reinhardt.

- Spichal, J. (2018). Schüler\*innen. In M. Pirner & M. Rothgangel (Hrsg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte* (S. 255–271). Stuttgart: Kohlhammer.
- Streib, H., Chen, Z. & Hood, R. (2020). Categorizing People by Their Preference for Religious Styles: Four Types Derived from Evaluation of Faith Development Interviews. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 30(2), S. 112–127.
- Streib, H. & Gennerich, C. (2015). *Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Streib, H., Hood, R. & Klein, C. (2010). The Religious Schema Scale: Construction and Initial Validation of a Quantitative Measure for Religious Styles. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 20(3), S. 151–172.
- Streib, H. & Keller, B. (2018). *Manual for the assessment of religious styles in faith development interviews*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Streib, H. & Klein, C. (2018). *Explaining Xenophobia and Xenophilia. Effects of Religiosity, Openness, Tolerance of Complexity, and Religious Schemata*. In H. Streib & C. Klein (Hrsg.): *Xenophilia and Religion. Biographical and Statistical Paths for a Culture of Welcome* (S. 181–201). Cham: Springer International Publishing.
- Van der Want, A., Bakker, C., ter Avest, I., & Everington, J. (Hrsg.) (2009). *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy*. Münster: Waxmann. (Religious Diversity and Education in Europe, Vol. 8)
- Wagensommer, G. & Schweitzer, F. Hrsg.) (2018). *Wertebildung, Interesse und Religionsunterricht. Ethisch und religiös ausgerichteter Unterricht im Vergleich. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit des BRU*, Münster: Waxmann (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, 16).
- Wermke, M. (2006). *Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler*. Jena: Garamond Verlag.
- Willems, J. (2017). The Position of Muslim Pupils in Discourses at German Schools. Two Accounts. *International Journal of Practical Theology*, 21(2), S. 194–214.
- Yendell, A. (2016). Young People and Religious Diversity. A European Perspective, with Particular Reference to Germany. In E. Arweck (Hrsg.), *Young People's Attitudes to Religious Diversity* (S. 275–290). London, New York: Routledge Taylor & Francis.
- Zanna, M. & Rempel, J. K. (1988). Attitudes. A New Look at an Old Concept. In D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (Hrsg.), *The Social Psychology of Knowledge* (S. 316–334) Cambridge: Cambridge University.
- Ziebertz, H.-G., Kalbheim, B., Riegel, U. & Prokopf, A. (2003). *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*. Gütersloh, Freiburg i. Br.: Gütersloher Verlagshaus, Herder. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 3)
- Ziebertz, H.-G., Riegel, U. & Heil, S. (2008). *Letzte Sicherheiten. Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher*. Gütersloh, Freiburg i. Br.: Gütersloher Verlagshaus, Herder. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 11)

Ziebertz, H.-G. & Riegel, U (Hrsg.) (2009). *How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries*. Berlin: LIT (International practical theology, 12)

Ziebertz, H.-G., Riegel, U. & Kalbheim, B. (2004). Typologie religiöser Orientierungen westdeutscher Jugendlicher. In: H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Erosion des christlichen Glaubens? Umfragen, Hintergründe und Stellungnahmen zum „Kulturverlust des Religiösen“* (S. 71–84). Münster: LIT (Wissenschaft aktuell Theologie, 4)

Zimmermann, M. (2016). Kann Kindertheologie auch unwahr sein? *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(1), S. 58–72.

Zimmermann, M. (2018). Kindertheologie und Kinderexegese. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 450–455). Tübingen: Mohr Siebeck.

*Sabine Hermisson ist Vertretungsprofessorin an der Universität Wuppertal und Universitätsassistentin an der Evangelisch-Theologischen Fakultät, Institut für Religionspädagogik, Universität Wien.*