

Urs Schellenberg

Essentialisierende Konzepte von Religionen bei Schüler*innen der Sekundarstufe I

Der Autor

Urs Schellenberg, Dozent ‚Religionen, Kulturen, Ethik‘ in der Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Urs Schellenberg
Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2 / LAB J050
CH-8090 Zürich
e-mail: urs.schellenberg@phzh.ch



Essentialisierende Konzepte von Religionen bei Schüler*innen der Sekundarstufe I

Abstract

Religionen werden in vielen Kontexten essentialisiert und verallgemeinert dargestellt. Auch Jugendliche zeigen Tendenzen, Religionen und Religionsangehörige zu essentialisieren und auf eine spezifische religiöse Praxis zu reduzieren. Wie und wie stark Schüler*innen Religionen essentialisieren, wurde mittels eines Fragebogens bei 180 Deutschschweizer Jugendlichen erhoben. Die Ergebnisse zeigen unterschiedliche Ausprägungen bei verschiedenen Dimensionen der Essentialisierung. Essentialisierungen und deren gesellschaftlichen Auswirkungen sollten im Religionsunterricht kritisch besprochen werden.

Schlagworte

Essentialisierung – Religionsunterricht – Weltreligionen – Clusteranalyse – Sekundarstufe

Essentializing concepts of religions in secondary school students

Abstract

Religions are portrayed in many contexts, essentialized and generalized. Young people also show tendencies to essentialize religions and their members and to reduce them to a specific religious practice. How and to what extent students essentialize religions was surveyed by means of a questionnaire among 180 adolescents from the German-speaking part of Switzerland. The results show different degrees of essentialization in different dimensions. Essentializations and their social implications should be critically discussed in religious education.

Keywords

essentialization – religious education – world religions – cluster analysis – secondary education

1. Einführung und Problemstellung

Die Fragen, wer über Religion und Religionen *wie* spricht und welche Realitäten dadurch geschaffen werden, bilden einen wesentlichen Gegenstand postkolonialer Analysen und sollten auch im schulischen Unterricht eine gewichtige Rolle spielen. In vielen Kontexten – von öffentlichen Medien bis zu Schulbüchern – werden Religionen als homogene Einheiten entlang klarer Demarkationslinien mit einem essentialisierenden Fokus auf dominante Lehrmeinungen beschrieben.¹ Die Vielfalt religiöser Alltagspraxen und Alltagsüberzeugungen kommt in solchen Darstellungen kaum vor. In kulturwissenschaftlichen Zweigen der Religionsforschung findet, u.a. durch die Linse der Post Colonial Studies, zunehmend eine kritische Auseinandersetzung mit Konzepten und Begriffen von Religion und Religionen statt. Dabei wird auch danach gefragt, welche Rolle die eigene Wissenschaftstradition bei der Prägung spezifischer Repräsentationsformen spielte bzw. spielt und welche gesellschaftlichen Realitäten damit geschaffen wurden und werden.² Daniel schreibt der postkolonialen Perspektive in Hinblick auf diese Fragen eine besondere Analyseleistung zu, weil sie „die Dynamik kultureller Praxis hervorhebt“ und für „die Hybridität und Heterogenität religiöser Praxis“ sensibilisiert ist.³

Bei der kritischen Diskussion, wie über Religion gesprochen wird, steht nicht nur die Frage nach einer fachlich angemessenen Darstellung und Konzeptualisierung von Religionen im Zentrum, sondern insbesondere die Analyse der gesellschaftlichen Folgen einer Reproduktion von Konzepten wie z.B. dem Weltreligionenmodell. Die Kritik, dass Sammelbegriffe (*umbrella terms*) wie Christentum oder Buddhismus die innere Vielfalt verdecken, wurde 1966 bereits von Lewis und Slater geäußert.⁴ Geaves beanstandete 1998 die kritiklose Verwendung von Sammelbegriffen, da sie die eklektische und synkretistische Seite von Religionen

1 Vgl. bspw. ANDREASSEN, Bengt-Ove / HYLÉN, Torsten (Hg.): Textbook gods: genre, text, and teaching religious studies, Sheffield, UK / Bristol, CT: Equinox 2014; BLEISCH, Petra / SCHWAB, Ariane: The 'world religions paradigm' as the organising principle of didactic action – a case study, in: British Journal of Religious Education (2021) 1–14; KOCH, Carmen: Religion in den Medien: eine quantitative Inhaltsanalyse von Medien in der Schweiz, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2012; ŠTIMAC, Zrinka / SPIELHAUS, Riem (Hg.): Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen: V&R unipress 2018 (= Eckert. Die Schriftenreihe: studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung 143).

2 Vgl. NEHRING, Andreas: Postkoloniale Religionswissenschaft: Geschichte – Diskurse – Alteritäten, in: REUTER, Julia / KARENTZOS, Alexandra (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012, 327–341; SMITH, Jonathan Z.: Imagining religion: from Babylon to Jonestown, Chicago: University of Chicago Press 1982 (= Chicago studies in the history of Judaism); KING, Richard: Orientalism and religion: postcolonial theory, India and "the mystic" East, London: Routledge 1999; McCUTCHEON, Russel T.: Critics not Caretakers. The Scholar of Religion as Public Intellectual, in: JENSEN, Tim / ROTHSTEIN, Mikael (Hg.): Secular theories on religion: current perspectives, Copenhagen: Museum Tusulanum Press 2000, 167–181.

3 DANIEL, Anna: Die Grenzen des Religionsbegriffs: Eine postkoloniale Konfrontation des religionssoziologischen Diskurses, Bielefeld: transcript Verlag 2016, 14.

4 Vgl. LEWIS, Hywel D. / SLATER, Robert L.: World Religions, London: C.A. Watts 1966.

verdeckt.⁵ 2005 berichtete er als Ergebnis von Feldstudien, wie die Verwendung des Weltreligionenmodells von den Schulen bis in die Britischen Verwaltungen ein Bild von Religionen aufrechterhält, das der ethischen Sicht nicht entspricht, essentialisierte Wahrnehmung und Darstellung von Religionen fördert und letztlich Machtstrukturen im Repräsentationsdiskurs aufrechterhält.⁶

Die Verwendung solcher teilweise kolonial geprägten Konzeptualisierungen wird auch in Bezug auf den Bildungskontext kritisch diskutiert. Insbesondere Jackson suchte in den 90er Jahren mit dem ‚Interpretive Approach‘ neue didaktische Wege jenseits des Weltreligionenmodells zu gehen.⁷ Owen hält dem Weltreligionenmodell zugute, dass es die Behandlung von nichtchristlichen Religionen im Religionsunterricht zunächst ermöglichte, nun aber im Bildungskontext wegen seiner viele religiöse Ausdrücke ausschließenden und auf einzelne christlich-europäischen Merkmale universalisierenden Neigung ganz aufgegeben werden sollte.⁸ Alberts beklagt die anhaltende Verwendung des Weltreligionenmodells in Hochschul-Curricula.⁹ Sie sieht trotz zunehmender kritischer Diskussion die Dominanz dieses Modells mit seinen essentialisierenden und homogenisierenden Tendenzen in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien ungebrochen.

Der schulische Religionsunterricht kann eine wichtige Rolle in der Reproduktion oder Durchbrechung von essentialisierenden Darstellungen von Religionen spielen. Die religionsbezogenen Fachdidaktiken müssen diesbezüglich den Unterricht und insbesondere auch die Schüler*innen und deren Konzeptualisierungen forschend betrachten.

1.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

Dieser Beitrag ist Teil eines Forschungsprojektes, in dem der Fokus auf der Frage liegt, wie Schüler*innen Religionen konzeptualisieren und inwiefern sie Essentialisierungen von Religionen reproduzieren. In zwei bisherigen Arbeiten wurde in schriftlichen Beiträgen von Jugendlichen der Sekundarstufe I untersucht, wie sie

-
- 5 Vgl. GEAVES, Ron: The Borders between Religions. A Challenge to the World Religions Approach to Religious Education, in: *British Journal of Religious Education* 21/1 (1998) 20–31, 20.
- 6 Vgl. GEAVES, Ron: The dangers of essentialism. South Asian communities in Britain and the ‘world religions’ approach to the study of religions, in: *Contemporary South Asia* 14/1 (2005) 75–90.
- 7 Vgl. bspw. JACKSON, Robert: *Religious Education. An interpretive approach*, London: Hodder & Stoughton 1997.
- 8 Vgl. OWEN, Suzanne: The World Religions paradigm. Time for a change, in: *Arts and Humanities in Higher Education* 10/3 (2011) 253–268.
- 9 Vgl. ALBERTS, Wanda: Reconstruction, Critical Accommodation or Business as Usual? Challenges of Criticism of the World Religious Paradigm to the Design of Teaching Programmes in the Study of Religions, in: *Method and Theory in the Study of Religions* 29 /4–5 (2017) 443–458.

verschiedene Religionen sprachlich rahmen.¹⁰ Im vorliegenden Beitrag soll untersucht werden, wie Jugendliche vorgegebene Aussagen zu Religionen einschätzen, die Formen von Essentialisierung oder Nicht-Essentialisierung zeigen: Wie häufig kommen Einschätzungen vor, die auf ein stark oder schwach essentialisiertes Religionen-Konzept der Jugendlichen hinweisen? Welche deskriptiven Unterschiede zeigen sich im Antwortverhalten der Schüler*innen bezüglich folgender vier Dimensionen: 1) Religion als veränderbar, 2) nicht veränderbar, 3) Religion als naturgegeben, 4) durch die soziale Umwelt geprägt? Welche Typen, Religionen zu essentialisieren, lassen sich bezugnehmend auf das Antwortverhalten der Schüler*innen identifizieren und charakterisieren?

Im Folgenden werden der theoretische Rahmen und der Forschungsstand zu den untersuchten Dimensionen der Essentialisierung dargelegt. Anschließend wird das methodische Vorgehen beschrieben und die Ergebnisse entlang der oben genannten Fragestellungen berichtet. Schließlich werden die Befunde diskutiert und auf ihre Implikationen für den Religionsunterricht hin befragt.

2. Theoretische Rahmungen und Forschungsstand

Das Phänomen der essentialisierenden Religionsdarstellung ist in der Literatur breit beschrieben.¹¹ Zum einen wird unter religiöser Essentialisierung eine verallgemeinernde, homogenisierende Darstellung von religiösen Traditionen entlang klarer Demarkationslinien verstanden. Dabei werden diese über Zeit und Raum als unveränderlich und meist entsprechend dominanter Lehrmeinungen beschrieben.¹² Zum anderen wird darunter die Annahme einer unveränderlichen Essenz jenseits der historisch und gesellschaftlich gegebenen Religionen verstanden – wie es z.B. in religionsphänomenologischen Zugängen zu finden ist. In der Kognitionspsychologie sind seit den 2000er-Jahren zudem verschiedene Arbeiten zur psychologischen Essentialisierung von sozialen Kategorien (wie Gender, sozioökonomischer Status, Religion etc.) entstanden.¹³ Hier wird unter Essentialisierung die Überzeugung verstanden, dass soziale Kategorien durch eine dem Menschen innewohnende, unveränderliche Essenz bestimmt sind. Verschiedene

10 Vgl. SCHELLENBERG, Urs / SAIA, Laura: Prototypische und essentialisierte Darstellungen von Religionen bei Jugendlichen – eine explorative Studie nach dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion, in: Zeitschrift für Religionskunde 7 (2019) 18–31; SCHELLENBERG, Urs: Religionskundliches Sprechen über Religion als Metakonzepit der Religionskunde, in: Zeitschrift für Religionskunde 11 (im Druck).

11 Vgl. bspw. HYLÉN, Torsten: Closed and Open Concepts of Religion. The Problem of Essentialism in Teaching about Religion, in: ANDREASSEN, Bengt-Ove / HYLÉN, Torsten (Hg.): Textbook gods: genre, text, and teaching religious studies, Sheffield, UK / Bristol, CT: Equinox 2014, 16–42.

12 Vgl. bspw. OWEN 2011 [Anm. 8].

13 Vgl. bspw. GELMAN, Susan A.: The essential child: origins of essentialism in everyday thought, Oxford / New York: Oxford University Press 2003 (= Oxford series in cognitive development).

Forschungsbeiträge weisen auf negative gesellschaftliche Effekte von Essentialisierungen hin: Bastian / Haslam konnten etwa zeigen, dass die Vorstellung von unveränderlichen menschlichen Attributen mit Essentialismus korreliert und damit auch empfänglicher für stereotype Ansichten macht.¹⁴ Essentialisierung fördert gemäß Pauker u.a. die Vorstellung der Homogenität sozialer Gruppen und damit die Stereotypisierung von *out-groups*.¹⁵ Rhodes / Mandalaywala stellten bei Kindern fest, dass essentialistische Überzeugungen bzgl. *race* entsprechend negative Stereotype befördern.¹⁶ Howell u.a. konnten einen Einfluss von psychologischem Essentialismus auf die Tendenz zur Stigmatisierung feststellen und Prentice / Miller weisen auf den generellen negativen Einfluss von Essentialismus auf die Wahrnehmung, die Einschätzung und das Verhalten gegenüber Mitgliedern bestimmter sozialer Kategorien hin.¹⁷ Essentialisierung im Sinne dieser kognitionspsychologischen Forschungen befördert also Stereotypisierungen und Vorurteile gegenüber bestimmten sozialen Kategorien und hat einen negativen Einfluss auf *inter-group relations*.

Bislang gibt es kaum Forschungsarbeiten zur Frage, wie Jugendliche Religionen mit Blick auf Essentialisierungen sprachlich darstellen. Verschiedene empirische Arbeiten beschäftigen sich mit den Haltungen von Jugendlichen gegenüber religiöser Pluralität¹⁸ oder mit Religion als Differenzkategorie in Othering-Prozessen.¹⁹ Bisherige empirische Arbeiten im eigenen Forschungsprojekt untersuchten die sprachliche Rahmung von Religionen in Kurzaufsätzen von Jugendlichen der 7. bis 9. Jahrgangsstufe. Da Sammelbegriffe wie Judentum, Islam, Christentum etc. in der Alltagssprache und im Bildungskontext stark verankert sind, stellte sich in diesen Forschungsarbeiten nicht die Frage, ob Schüler*innen diese Begriffe verwenden oder vermeiden, sondern vielmehr, ob sie bezogen auf diese Begriffe vielfältige, kontextabhängige Formen religiösen und säkularen Lebens darstellen und diskutieren oder essentialisierte und verallgemeinerte Darstellungen zeigen.

-
- 14 Vgl. BASTIAN, Brock / HASLAM, Nick: Psychological Essentialism and Attention Allocation: Preferences for Stereotype-Consistent Versus Stereotype-Inconsistent Information, in: *The Journal of Social Psychology* 147/5 (2007) 531–541.
- 15 Vgl. PAUKER, Kristin / AMBADY, Nalini / APFELBAUM, Evan P.: Race Salience and Essentialist Thinking in Racial Stereotype Development, in: *Child Development* 81/6 (2010) 1799–1813.
- 16 Vgl. CHALIK, Lisa / LESLIE, Sarah-Jane / RHODES, Marjorie: Cultural context shapes essentialist beliefs about religion, in: *Developmental Psychology* 53/6 (2017) 1178–1187.
- 17 Vgl. HOWELL, Andrew J. / WEIKUM, Brittany A. / DYCK, Heather L.: Psychological essentialism and its association with stigmatization, in: *Personality and Individual Differences* 50/1 (2011) 95–100; PRENTICE, Deborah A. / MILLER, Dale T.: Psychological Essentialism of Human Categories, in: *Current Directions in Psychological Science* 16/4 (2016) 202–206.
- 18 Vgl. bspw. HERMISSON, Sabine: Schülereinstellungen zu religiöser und weltanschaulicher Diversität – Entwicklung eines Erhebungsinstruments auf der Grundlage der Item-Response-Theorie, in: *Theo-Web* 16/2 (2017) 75.
- 19 Vgl. bspw. DUEMLER, Kerstin: Symbolische Grenzen: zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen, Bielefeld: transcript 2015 (= Kultur und soziale Praxis); LINGEN-ALI, Ulrike / MECHERIL, Paul: Religion als soziale Deutungspraxis, in: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24/2 (2016) 17–24.

In einer explorativen Vorstudie (N=34) wurde am Beispiel des Judentums deutlich, dass Jugendliche eine Tendenz zu verallgemeinernden und essentialisierenden Darstellungen haben.²⁰ Überraschend ist, dass die Schüler*innen trotz eines Unterrichts, in dem Unterrichtsmaterialien verwendet und Inhalte gewählt wurden, in denen das Judentum differenziert und als in sich vielgestaltig gezeigt wurde, starke essentialisierende Darstellungen zeigten. In einer zweiten Studie, mit einer größeren Stichprobe (N=180; 9 Schulklassen) und schriftlichen Beiträgen zu Judentum, Islam und Christentum, wurden spezifischere sprachliche Marker für ein aus kulturwissenschaftlicher Sicht angemessenes oder weniger angemessenes Schreiben über Religion herausgearbeitet.²¹ Verallgemeinerungen entstanden hierbei zum einen durch fehlende sprachliche Spezifizierungen bspw. Adverbien und Pronomen (viele, manche etc.) und zum anderen durch fehlende Kontextualisierung. Viele Schüler*innen nannten Akteur*innen nur ungenau und auch spezifische Orte oder Zeiten blieben in den allermeisten Fällen unbenannt. Dadurch erschienen die besprochenen Religionen und zugehörige Menschen idealtypisch und als abstrakte Größen: „Die Christinnen und Christen glauben an Gott und lesen die Bibel.“²² Die Essentialisierung wiederum wurde insbesondere in der Übernahme von religiösen Lehren hergestellt, von denen auf das Leben von Angehörigen der jeweiligen Religionen geschlossen wurde. Dabei verwendete sprachliche Marker waren z.B. Modalverben (müssen, sollen, dürfen), mittels welcher eine spezifische Innensicht übernommen wurde, die als maßgebend dargestellt wurde: „Muslime dürfen kein Schweinefleisch essen.“²³ Aus kulturwissenschaftlicher Sicht angemessene Darstellungen zeichneten sich hingegen durch sprachliche Differenzierungen, Verwendung von Fachtermini oder unterscheidende Alltagsbegriffe aus, mittels derer die innere Vielfalt und die Kontextgebundenheit zum Ausdruck gebracht wurde: „Es gibt viele verschiedene Arten im Judentum, an Gott zu glauben, die meisten Juden in der Schweiz sind liberal.“²⁴

In der vorliegenden Arbeit werden zwei spezifische Formen von Essentialisierung in den Blick genommen, die in der Literatur besprochen werden, aber in den offenen Antwortformaten der bisherigen Studien kaum festgestellt werden konnten: 1) Religionen werden als über Raum und Zeit unveränderbar darstellen und 2) Religion als soziale Kategorie wird biologisiert – also als angeboren (*nature*)

20 Vgl. SCHELLENBERG / SAIA 2019 [Anm. 10].

21 Vgl. SCHELLENBERG im Druck [Anm. 10].

22 M 13 7AB A 21 19. Die Zitate stammen aus den Datenerhebungen und wurden für die Lesbarkeit sprachlich leicht angepasst.

23 M 13 7AB 21 A6.

24 M 13 7C 20 A1.

und nicht als Resultat eines Sozialisierungsprozesses (*nurture*) verstanden. Im Folgenden werden diese beiden Dimensionen genauer dargestellt.

2.1 Veränderbarkeit über Raum und Zeit

Ein Merkmal von essentialisierender Religionsdarstellung ist, die Aussagen zeitlich und örtlich nicht einzugrenzen. Es handelt sich dabei um All-Aussagen, die keinen Hinweis darauf geben, dass Religionen immer wieder neu gedeutet und kulturell expliziert werden und sich mit den historischen und örtlichen Kontexten verändern. Moore bestimmt das Wissen um Entwicklung und Veränderbarkeit (*evolve and change*) als eine von drei zentralen Dimensionen innerhalb ihres Verständnisses von kulturwissenschaftlich geprägter *religious literacy*; dessen Fehlen verortet sie u.a. auch im kolonialen Erbe.²⁵ Frank nennt in ihrem Vorschlag eines religionskundlich ausgerichteten Kompetenzmodells neben der Fähigkeit, konkrete Akteur*innen zu nennen, spezifische Angaben zu Raum und Zeit zu machen als wichtigen Bestandteil der Kontextualisierungskompetenz.²⁶

2.2 Essentialisierungen über *nature* / *nurture*

In Beiträgen der Kognitionspsychologie wird unter Essentialisierung die Vorstellung verstanden, dass es eine dem Menschen innewohnende, nicht beobachtbare Realität (Essenz) gibt, welche die wahre Natur der Kategorie bestimmt und von allen geteilt wird, die dieser angehören.²⁷ Essentialisierung in diesem Sinne lässt soziale Kategorien zudem als disjunkt und in sich homogen erscheinen,²⁸ die Essenz der Kategorien wird als unveränderlich bzw. stabil gegenüber Transformation und als festgesetzt für die jeweilige Kategorie angesehen.²⁹ Damit wird sozialen Kategorien Essenz zugesprochen, die als natürlich gegeben (*nature*) und nicht als Resultat eines Sozialisierungsprozesses (*nurture*) verstan-

-
- 25 Vgl. bspw. MOORE, Diane L.: Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach, in: World History Connected 4/1 (2006); MOORE, Diane L.: High Stakes Ignorance: Religion, Education, and the Unwitting Reproduction of Bigotry, in: BIONDO, Vincent / FIALA, Andrew (Hg.): Civility, Religious Pluralism and Education, New York: Routledge 2014, 112–126; MOORE, Diane L.: Diminishing religious literacy: Methodological assumptions and analytical frameworks for promoting the public understanding of religion, in: DINHAM, Adam / FRANCIS, Matthew (Hg.): Religious Literacy in Policy and Practice, Bristol: University Press 2015, 27–38.
- 26 Vgl. FRANK, Katharina: Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde, in: Zeitschrift für Religionskunde (2016) 15, 27–28.
- 27 Vgl. bspw. GELMAN 2003 [Anm. 13]; GELMAN, Susan A.: Psychological essentialism in children, in: Trends in Cognitive Sciences 8/9 (2004) 404–409; GELMAN, Susan A. / WARE, Elizabeth A. / KLEINBERG, Felicia: Effects of Generic Language on Category Content and Structure, in: Cognitive Psychology 61/3 (2010) 273–301.
- 28 Vgl. RHODES, Marjorie / MANDALAYWALA, Tara M.: The development and developmental consequences of social essentialism, in: WIREs Cognitive Science 8/4 (2017) 1437.
- 29 Vgl. DAVOODI, Telli u.a.: Essentialization of Social Categories Across Development in Two Cultures, in: Child Development 91/1 (2020) 289–306. GELMAN 2003 [Anm. 13].

den wird.³⁰ Ein wesentlicher Fokus von bisherigen Forschungsbeiträgen aus der Kognitionspsychologie zur Essentialisierung liegt bei der Verwendung von verallgemeinernder Sprache (*generic language*) und Kennzeichnungen bzw. Zuschreibungen (*labels*), bspw. Mädchen mögen Puppen, Männer sind gut im Handwerk etc.³¹

In diesem Beitrag wird insbesondere die Arbeit von Davoodi u.a. berücksichtigt. Sie fokussieren auf drei weitere von Gelman vorgeschlagene Aspekte der Essentialisierung: 1) die Biologisierung von sozialen Kategorien (die Annahme, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe sei an einem biologischen Merkmal feststellbar), 2) die Frage nach der Veränderbarkeit (die Überzeugung, dass die Gruppenzugehörigkeit stabil und unveränderbar ist) und 3) der Einfluss des Umfeldes (die Vorstellung, dass das Umfeld einen beschränkten Einfluss auf die Gruppenzugehörigkeit hat).³²

3. Methodisches Vorgehen

Auf Basis der explorativen Forschung³³ wurde ein Fragebogen mit freien und geschlossenen Antwortformaten entwickelt. Während sich in den freien Antwortformaten feststellen lässt, ob Schüler*innen beim Schreiben eher essentialisierte oder kulturwissenschaftlich-kontextualisierte Sprachformen pflegen,³⁴ zielt der Einsatz von geschlossenen Items auf die Frage ab, wie die Jugendlichen Aussagen einschätzen, die spezifische Dimensionen von essentialisierender oder nicht essentialisierender Darstellung von Religionen aufweisen. Hierbei sollten die Schüler*innen einschätzen, ob sich Christentum, Judentum und Islam über Raum und Zeit verändert haben oder unverändert blieben, und Aussagen beurteilen, welche die Religionszugehörigkeit verschiedener Personen als naturgegeben (*nature*) oder durch das Umfeld bestimmt (*nurture*) beschreiben. Die verwendeten Items zur Essentialisierung im kognitionspsychologischen Verständnis sind in Anlehnung an Fragen entstanden, die von Davoodi u.a. in der Türkei und in den USA für verschiedene Altersgruppen (Kinder von fünf bis zehn Jahre und Erwachsene) eingesetzt wurden.³⁵

30 Vgl. GELMAN 2003 [Anm. 13]. HASLAM, Nick / ROTHSCCHILD, Louis / ERNST, Donald: Essentialist beliefs about social categories, in: *British Journal of Social Psychology* 39/1 (2000) 113–127; CHALIK / LESLIE / RHODES 2017 [Anm. 16].

31 Vgl. GELMAN 2003 [Anm. 13].

32 Vgl. DAVOODI u.a. 2020 [Anm. 26], 290.

33 Vgl. SCHELLENBERG / SAIA 2019 [Anm. 10].

34 Vgl. SCHELLENBERG im Druck [Anm. 10].

35 Vgl. DAVOODI u.a. 2020 [Anm. 26], 295.

Das Testinstrument mit den hier betrachteten Items wurde über zwei Phasen von Pretests geprüft und weiterentwickelt. Die hier besprochenen Items wurden bei einer Befragung von 180 Schüler*innen aus neun Schulklassen eingesetzt. Diese besuchten zum Zeitpunkt der Befragung Schulklassen der 7. bis 9. Jahrgangsstufen verschiedener Niveaus (A–C) in verschiedenen Gemeinden eines Deutschschweizer Kantons.

Für die Dimension der Veränderbarkeit wurden insgesamt zwölf Items eingesetzt, die aus einer Aussage bestanden, welche die Schüler*innen auf einer Skala von ‚Trifft voll und ganz zu‘, ‚Trifft teilweise zu‘ bis ‚Trifft nicht zu‘ einschätzen mussten – oder ‚Weiß nicht‘ angaben (Beispiele in Tabelle 1: Beispiel-Items Zeit Raum). Je drei Items beschreiben die Religionen Judentum, Christentum und Islam als über die *Zeit* unveränderlich, je drei als veränderlich, je drei über den *Raum* als unveränderlich und je drei als veränderlich. Die insgesamt sechs Items der Unveränderbarkeit sind als essentialisierende Aussagen über Religion zu deuten (Beispiel-Item: ‚Der Islam ist über die letzten Jahrhunderte immer gleich geblieben.‘), die insgesamt sechs Items zu Veränderbarkeit als nicht essentialisierende Aussagen (Beispiel-Item: ‚Der Islam hat sich mit der Zeit immer wieder verändert.‘). Die zwölf Items waren unter weiteren 36 Items zu anderen Dimensionen verteilt.

Alle Items wurden als metrisch skalierte Variablen mit drei Stufen recodiert (1 = stark essentialisierend, 2 = moderat essentialisierend, 3 = schwach essentialisierend). Zum Beispiel wurden stark zustimmende Einschätzungen der essentialisierenden Aussagen als stark essentialisierend bewertet (‚Es trifft voll und ganz zu, dass der Islam über die letzten Jahrhunderte immer gleich geblieben ist‘) und ‚Trifft teilweise zu‘ jeweils als moderat essentialisierend.

Veränderbar (jeweils zu Judentum, Christentum, Islam)
Zeit Ja: <i>Das Judentum hat sich mit der Zeit immer wieder verändert.</i>
Zeit Nein: <i>Der Islam ist in den letzten Jahrhunderten immer gleich geblieben.</i>
Ort Ja: <i>Das Christentum wird an unterschiedlichen Orten der Welt auch unterschiedlich gelebt.</i>
Ort Nein: <i>Das Judentum wird überall gleich gelebt</i>

Tab. 1: Beispiel-Items Zeit Raum

Die Dimension der Essentialisierung zwischen *nature* und *nurture* umfasst 24 Items (Beispiele in Tabelle 2: Beispiel-Items nature nurture). Hierbei wurden, ähnlich wie bei Davoodi u.a., sechs Fragestellungen auf verschiedene Personen

bezogen.³⁶ Im eingesetzten Fragebogen wurden zwei Frauen abgebildet und als muslimisch bezeichnet sowie zwei Männer, die als jüdisch beschrieben wurden. Je eine weibliche und männliche Person waren aufgrund religionsbezogener äußerer Merkmale (z.B. Kopftuch, Hut, Bart) als eher religiös lesbar, je eine weibliche und männliche Person aufgrund fehlender äußerlicher Hinweise als eher säkular. Die von Davoodi u.a. eingesetzten Items wurden zunächst vom Englischen ins Deutsche übersetzt und ausgehend von den Resultaten aus den Pretests angepasst (Beispiele in Tabelle 2: Beispiel-Items nature nurture). Die 24 Items sollten innerhalb des Fragebogens direkt nacheinander beantwortet werden.

Die Fragen wurden auf einer Skala von ‚Ja‘, ‚Vielleicht‘, ‚Nein‘ beantwortet. Diese Items wurden zu metrisch skalierten Variablen mit drei Stufen recodiert (1 = stark essentialisierend, 2 = moderat essentialisierend, 3 = schwach essentialisierend).

nature (für je 4 abgebildete Personen zu beantworten: Jude als säkular lesbar, Jude als religiös lesbar, Muslima als säkular lesbar, Muslima als religiös lesbar)
<i>Ist die Religion dieser Person biologisch vererbt und dadurch irgendwie im Körper feststellbar (Bsp. im Gehirn, im Blut, in den Genen).</i>
<i>Ist die Religion dieser Person angeboren – kommt sie mit der Religion auf die Welt?</i>
<i>Es ist dieser Person zwar möglich, die Religion zu wechseln, aber im Grunde bleibt sie muslimisch, auch wenn sie äußerlich zu einer anderen Religion wechselt.</i>
nurture (für dieselben 4 abgebildeten Personen wie bei nature)
<i>Ist die religiöse Zugehörigkeit dieser Person durch ihr Umfeld bestimmt? Haben zum Beispiel die Eltern entschieden, zu welcher Religion diese Person bei der Geburt gehört?</i>
<i>Ist die Art, wie diese Person ihre Religion lebt durch ihr Umfeld bestimmt (Bsp. Eltern, Verwandte, Freunde, das Land, in dem sie leben etc.)?</i>
<i>Es ist dieser Person zwar möglich, ihre Religion zu wechseln, aber vielleicht wäre es wegen Eltern, Verwandten oder Freunden schwierig.</i>

Tab. 2: Beispiel-Items nature nurture

Um Ausprägungen bezüglich der Essentialisierung von Religionen im Antwortverhalten zu identifizieren, wurden Frequenzanalysen für alle Variablen gerechnet und deskriptive Analysen in Hinblick auf alle Dimensionen (Zeit, Raum; *nature*, *nurture*) bzw. Subdimensionen (*unveränderbar*, *veränderbar*; *säkular*, *religiös*) vorgenommen.

Um Muster im Antwortverhalten der Schüler*innen und unterscheidbare Antwortprofile zu finden, wurde eine hierarchische Clusteranalyse mit quadrierter euklidischer Distanz als Homogenitätsmass und mit der Ward-Methode als Algorith-

36 Vgl. DAVOODI u.a. 2020 [Anm. 26], 294.

mus gerechnet.³⁷ Es wurden acht metrisch skalierte Variablen für die Subdimensionen in die Clusteranalyse eingeschlossen: über den Raum gleichbleibend (spaceEQ), über den Raum verändernd (spaceDIF), über die Zeit gleichbleibend (timeEQ), über die Zeit verändernd (timeDIF), naturgegeben bei religiös Lesbaren (natureREL), naturgegeben bei säkular Lesbaren (natureSEC), umweltbedingt bei religiös Lesbaren (nuratureREL), umweltbedingt bei säkular Lesbaren (nurtureSEC). Die Clusteranalyse zeigte eine 3-Cluster-Lösung: N1 = 61 %, N2 = 15 %, N3 = 24 % (siehe Abbildung 3: 3-Cluster-Lösung). Um die statistische Qualität der Cluster-Lösung zu prüfen, wurden für alle der acht Clustervariablen deskriptiv- und interferenzstatistische Analysen gerechnet.³⁸ Mit Ausnahme der Clustervariable timeEQ ist bei jeder Variable die Standardabweichung in jedem Cluster tiefer als die Standardabweichung in der gesamten Stichprobe und auch die Varianz ist in jedem Cluster tiefer als die Gesamtvarianz in der ganzen Stichprobe. Bei den Clustervariablen spaceEQ, timeEQ, natureREL, natureSEC und nuratureREL sind die Effekte stark und statistisch signifikant ($p < .001$; $0.17 \leq \eta^2 \leq 0.55$), bei spaceDIF und nurtureSEC mittel ($p = .007$ / $p < .001$; $0.08 \leq \eta^2 \leq 0.12$) und ohne Effekt bei timeDIF ($p = .804$; $\eta^2 \leq 0.01$). Die quantitative Datenanalyse wurde mit SPSS Statistik Version 28 durchgeführt.

Die Stichprobe umfasst 180 Schüler*innen. Bei den Items zu *Raum* und *Zeit* gibt es fehlende Werte bei 1 bis 3 Personen ($N > 176$). Bei einem Item gibt es aufgrund eines Formfehlers 42 fehlende Werte ($N=138$). Das Antwortverhalten bei den Items, welche die Religionen Judentum, Christentum, Islam über Raum und Zeit als veränderbar oder nicht veränderbar darstellen, gleicht jeweils einer Normalverteilung. Bei den Items zu *nature/nurture* gibt es fehlende Werte bei 2 bis 5 Personen ($N > 174$). Die Verteilungen der Antworten bezüglich der Dimensionen *nature* und *nurture* sind vertikal und/oder horizontal verzerrt. Fehlende Werte wurden jeweils listenweise ausgeschlossen, die Antworten ‚Weiß nicht‘ wurden in der Clusteranalyse ebenfalls als fehlende Werte gerechnet ($N=127$).

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse aus den Frequenzanalysen zur Veränderbarkeit über *Raum* und *Zeit* bzw. *nature/nurture* und anschließend jene

³⁷ Vgl. ACKERMANN, Nicole / KAVADARLI, Bengü: Civic argumentation in the economic domain: Examining upper high school students' arguments on socio-economic problems in a performance test by applying a domain-specific analytical framework, in: *Citizenship, Social and Economics Education* 21/1 (2022) 22–42; BACKHAUS: *Multivariate Analysemethoden*, Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg 2016, 467–470; FROMM, Sabine: *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene*, Wiesbaden: Springer VS ²2012, 191–222.

³⁸ Vgl. FROMM 2012 [Anm. 34], 214.

aus der Clusteranalyse zu den unterschiedlichen Antwortmustern berichtet. Die Interpretation der Ergebnisse folgt in der Diskussion.

4.1 Raum und Zeit (Frequenzanalyse)

Der überwiegende Anteil der Antworten zu *Raum* und *Zeit* (*veränderbar* und *unveränderbar*) liegt bei ‚Trifft teilweise zu‘ (17 %–49 %). Bei allen Aussagen fällt ein sehr hoher Anteil von ‚Weiß nicht‘ auf (16 %–64 %) (siehe Abbildung 1: Essentialisierung Raum Zeit). In Bezug auf das Christentum fällt dieser Bereich deutlich tiefer aus (16 %–35 %) als beim Judentum (35 %–64 %) und beim Islam (22 %–51 %). Besonders hoch sind die ‚Weiß nicht‘-Anteile beim Judentum bezüglich der *Zeit* (58 %–64 %) und am tiefsten beim Christentum bezüglich der Veränderung über den *Raum* (16 %–32 %). Generell sind die ‚Weiß nicht‘-Anteile bezüglich der Dimension *Zeit* höher (24 %–64 %) als bei *Raum* (16 %–48 %).

In allen Dimensionen zu *Raum* und *Zeit* und deren Subdimensionen *gleich* und *verändert* liegen die Mittelwerte zwischen 2 und 2.11, was einer moderaten Essentialisierung mit Tendenz zu einer schwachen Essentialisierung entspricht (siehe Abbildung 2: Mittelwerte 4 Dimensionen). Beim Judentum ist der Mittelwert bei der Dimension *Zeit* mit 2.3 höher als beim Christentum (2.1) und beim Islam (2.1). Bei den Dimensionen *Raum* und *Zeit* zeigt sich eine moderate Essentialisierung mit Tendenz zu einer leichten.

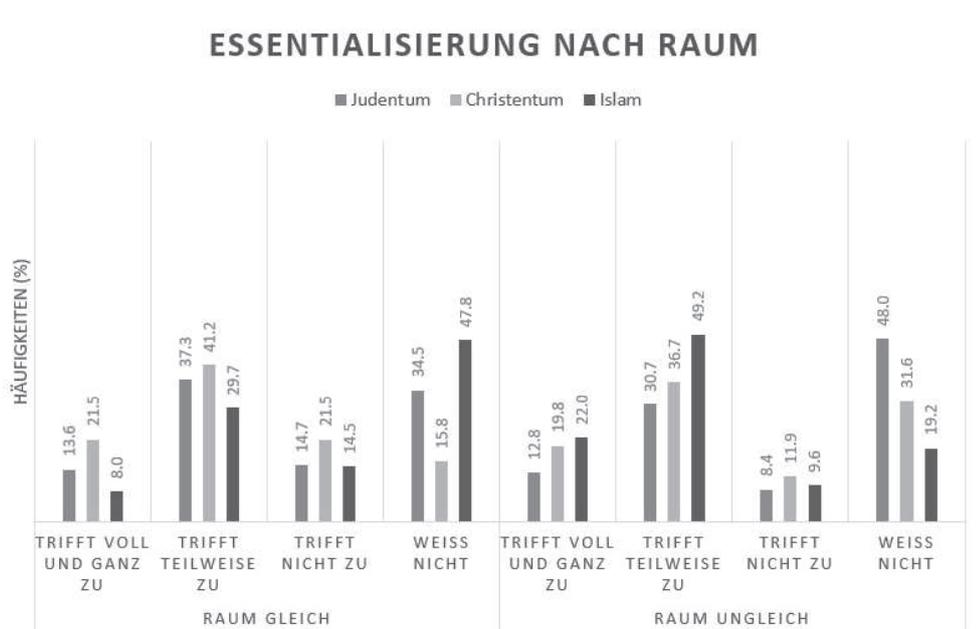


Abb. 1a: Essentialisierung nach Raum

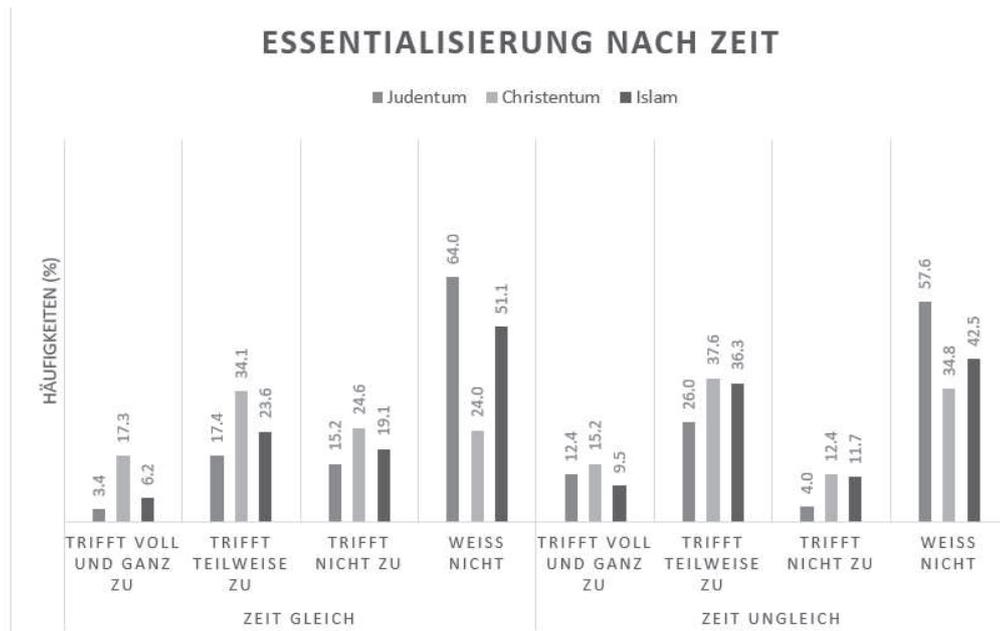


Abb. 1b: Essentialisierung nach Zeit

4.2 Nature / nurture (Frequenzanalyse)

Die qualitative Analyse zeigt ein sehr ähnliches Antwortverhalten bezüglich beider Dimensionen *nature* und *nurture*, jedoch sehr starke Unterschiede zwischen den säkular und religiös lesbaren Personen (*rel/sec*). So stimmen zum Beispiel 53 % der Schüler*innen der Aussage zu, dass die Religion bei der religiös lesbaren jüdischen Person im Körper feststellbar ist (Biologisierung), und 55 % bei der religiös lesbaren muslimischen Person, aber nur 9 % kreuzten bei der säkular lesbaren jüdischen und 11 % bei der säkular lesbaren muslimischen Person „Ja“ an.

Bei den religiös lesbaren Personen ist die Zustimmung sowohl bei *nature* als auch bei *nurture* am höchsten (*nature*: 43 %–67 %; *nurture*: 57 %–66 %), bei den säkular lesbaren ist das Antwortverhalten hingegen divers. Zwischen den Religionen Judentum und Islam fallen im Antwortverhalten kaum Unterschiede auf.

Bei der Dimension *nature* zeigt sich eine tendenziell stärkere Essentialisierung, bei *nurture* eine tendenziell schwächere (siehe Abbildung 2: Mittelwerte 4 Dimensionen).

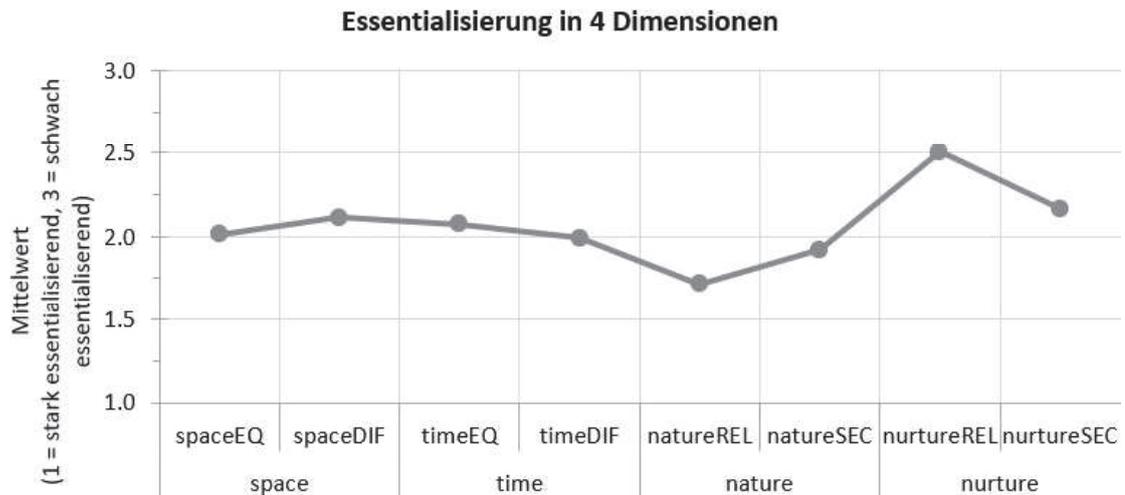


Abb. 2: Mittelwerte 4 Dimensionen

4.3 Profile von Religionen-Essentialisierung (Clusteranalyse)

Aufgrund der 3-Cluster-Lösung werden drei Profile des Antwortverhaltens über alle vier Dimensionen und acht Subdimensionen identifiziert und charakterisiert. Die Profile werden durch Mittelwerte jeder Clustervariable dargestellt (siehe Abbildung 3: 3-Cluster Lösung) und wie folgt charakterisiert:

Profil 1, ‚Eher essentialisierend‘ (Cluster 1; 61 %), zeichnet sich durch ein konstantes, eher essentialisierendes Antwortverhalten aus. Außer bei *nature* sind alle Antworten zwischen 2 und 1.5. Es ist das weitaus häufigste Antwortmuster in der Stichprobe.

Profil 2, ‚Essentialisierend auf Raum und Zeit‘ (Cluster 2; 15 %), zeigt eine moderate Essentialisierung bei den Dimensionen *Raum* und *Zeit* und eine schwache Essentialisierung bei *nurture* und *nature*.

Profil 3, ‚Essentialisierend auf *nature*‘ (Cluster 3; 24%) zeichnet sich durch eine moderate bis schwache Essentialisierung in Hinblick auf die Dimensionen *Raum* und *Zeit* aus, *nature* hingegen moderat mit Tendenz zu stark und *nurture* moderat mit Tendenz zu schwach. Es ist das zweithäufigste Antwortmuster in der Stichprobe.

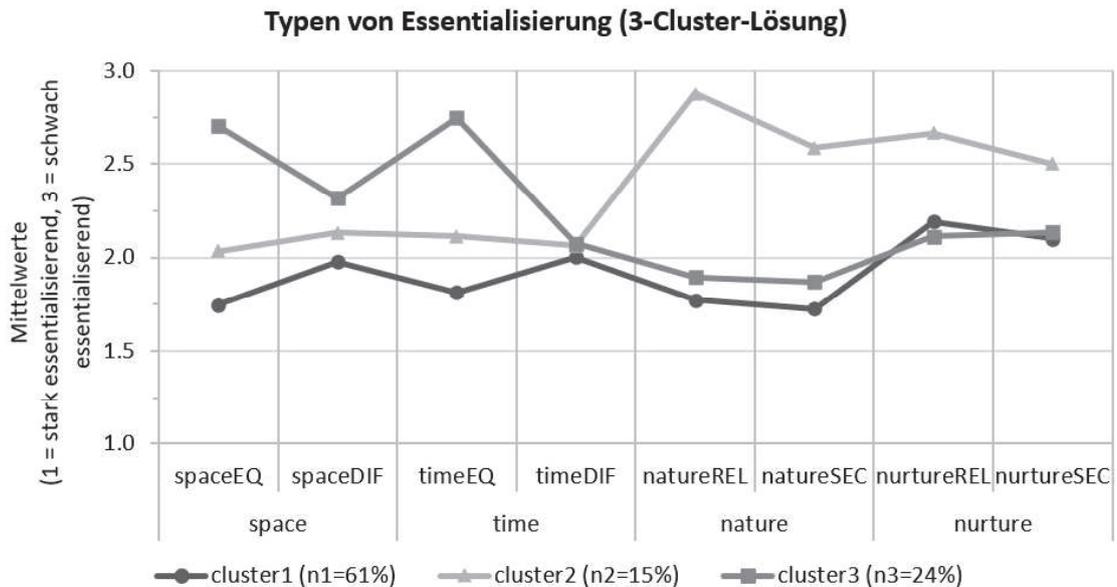


Abb. 3: 3-Cluster-Lösung

5. Diskussion

Bei den Dimensionen *Zeit* und *Raum* ist die Essentialisierung im Allgemeinen eher moderat ausgeprägt. Interessant ist hier die hohe Anzahl an ‚Weiß nicht‘-Antworten. Vielen Schüler*innen scheint es Mühe zu bereiten, die Veränderbarkeit von Religion mit der Zeit oder über den geografischen Raum einzuschätzen. In den erfragten Religionen trifft dies in erhöhtem Maß auf das Judentum und den Islam zu, was daran liegen könnte, dass die Mehrheit der Schüler*innen besonders mit Teilen des Christentums vertraut sind. Gleichsam fällt auf, dass sie nicht ohne Weiteres von der Veränderbarkeit der einen Religion auf die einer anderen schließen. Deutlich mehr Schüler*innen geben bei Fragen zur Veränderbarkeit von Religionen über die Zeit an, es nicht zu wissen, als bei den Aussagen zur Veränderbarkeit über den Raum. Unterschiede über den Raum sind möglicherweise aufgrund persönlicher Erfahrungen (Medien, Reisen, Familie etc.) bekannter und zugänglicher als zeitliche Veränderungen. Veränderbarkeit über die Zeit könnte somit für die Jugendlichen abstrakter sein als jene über den Raum. Dass die Dimension *Zeit* besonders beim Judentum essentialisiert wird, könnte zudem darauf zurückzuführen sein, dass die befragten Schüler*innen im Alltag kaum mit Jüd*innen in Kontakt kommen.

Bei den Dimensionen *nature* und *nurture* fällt der große Unterschied zwischen den Antworten zu den religiös und säkular lesbaren Personen auf. Die Schüler*innen schätzen Religion bei religiösen Personen stärker als naturgegeben ein als bei säkularen. Davoodi u.a. diskutieren den Einfluss sichtbarer (meist biologischer) Eigenschaften von sozialen Kategorien auf eine stärkere Essentialisie-

zung.³⁹ So könnten auch auffallende religiöse Marker einen Einfluss haben. In der Clusteranalyse fällt bei den Antworten zu den religiös lesbaren Personen in den Profilen 1 und 3 ein Muster auf, das nicht allein mit Essentialisierung erklärt werden kann. Aufgrund des Designs wäre zu erwarten gewesen, dass Schüler*innen, die bei einer Person angeben, die Religion sei naturgegeben, die Aussagen zur Bedingtheit durch das Umfeld eher mit Nein beantworten würden. Das war bei den religiös lesbaren Personen aber interessanterweise nicht der Fall – viele stimmten hierbei sowohl den Items zu *nature* als auch jenen zu *nurture* zu. Es scheint, als hätten viele Schüler*innen in diesen Aussagen nicht primär überlegt, ob sie Religion bei der betreffenden Person als naturgegeben oder als Ergebnis der Sozialisation erachten, sondern ob die religiöse Zugehörigkeit oder Praxis selbst- oder fremdbestimmt ist, da es in den Items um den Einfluss des Umfelds (Familie, Freunde etc.) geht. Möglicherweise erachten sie die religiös lesbaren Personen als stark fremdbestimmt – durch die Natur *und* durch das Umfeld –, was die hohe Zustimmung sowohl bei *nature* als auch bei *nurture* erklären könnte. Ob die soziale Kategorie Religion bei Menschen mit gut sichtbaren religiösen Markern stärker essentialisiert wird und wie Einschätzungen bezüglich Selbst- und Fremdbestimmung ausfallen, müsste durch ein neues Untersuchungsdesign geklärt werden. Beides ließe weitere inhaltliche Interpretationen der Häufigkeitsverteilungen und der Antworttypen aus der Clusteranalyse zu.

Problematische essentialisierende Konzeptualisierungen von Religionen, wie sie z.B. im Weltreligionenmodell vorkommen, sind im Unterricht und in Lehrbüchern zu vermeiden. Da aber Sammelbegriffe wie Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus etc. eine wichtige Rolle in der Alltagssprache spielen, scheint es besonders wichtig, diese Begriffe im schulischen Religionsunterricht kritisch in den Blick zu nehmen und Folgen einer kritiklosen Verwendung zu thematisieren. Dies sollte für alle Formen des Religionsunterrichts gelten, in denen das Zusammenleben in religiös pluralen Gesellschaften thematisiert wird – sei dies konfessioneller, interreligiöser oder bekenntnisunabhängiger/religionskundlicher Religionsunterricht. Damit dies besser gelingt, scheint es sinnvoll, die unterschiedlichen Dimensionen von Essentialisierungen und auch Verallgemeinerungen, Stereotypisierung o.Ä. forschend in den Blick zu nehmen und von dort ausgehend Unterricht und Unterrichtsmaterialien weiterzuentwickeln. Während z.B. Jackson seinen Blick insbesondere auf das Curriculum und die im Unterricht verwendeten Konzepte legt, dürfte ein vermehrtes Augenmerk auf Konzeptualisierungen seitens der Kinder und Jugendlichen weitere fachdidaktische Hinweise

39 Vgl. DAVOODI u.a. 2020 [Anm. 26], 301–302.

dazu liefern, wo bezüglich problematischer Tendenzen zur Essentialisierung angesetzt werden kann. Auf der Grundlage von Ergebnissen in den bisherigen Studien wurde argumentiert, dass mit den Schüler*innen bewusst an der sprachlichen Rahmung von Religionen gearbeitet werden sollte und in diesem Zusammenhang auch die gesellschaftlichen Auswirkungen von verallgemeinernden und essentialisierenden Darstellungen von Religionen explizit thematisiert werden sollten. Die hier besprochenen Resultate bezüglich der Dimensionen Veränderbarkeit über Raum und Zeit weisen darauf hin, dass im Unterricht darauf eingegangen werden sollte, wie und inwiefern sich Religionen verändert haben und sich weiter verändern werden. Aufgrund der Resultate bezüglich der Dimensionen *nature/nurture* könnte die Vielfalt religionsbezogener Sozialisierungs- und Identitätsbildungsprozesse in den Blick genommen werden. Die Profile könnten auch Hinweise auf individuelle Lernförderungen geben. In der hier gegebenen Analyse zeigt sich z.B., dass gewisse Schüler*innen Religionen bezüglich der Veränderbarkeit schwach essentialisieren, *nature/nurture* hingegen stärker (Profil 3). Diese Schüler*innen könnten sich im Unterricht z.B. kritisch mit Fragen rund um Sozialisierungsprozesse beschäftigen, während andere Schüler*innen sich verstärkt mit dem Phänomen der Veränderbarkeit auseinandersetzen, wenn sie hier stärkere Tendenzen zur Essentialisierung zeigen (Profil 2). Weitere Analysen der erhobenen Daten – insbesondere auch Vergleiche zwischen den Resultaten aus den offenen und geschlossenen Frageformaten – könnten zusätzlichen Aufschluss über Konzeptualisierungstypen von Religionen bei Jugendlichen geben. So wäre zum Beispiel interessant zu sehen, welche Unterschiede oder Zusammenhänge es zwischen der Fähigkeit, Essentialisierungen in fremden Darstellungen zu entdecken, und der Fähigkeit, sie bei eigenen Darstellungen zu vermeiden, gibt. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse könnten für die Weiterentwicklung religionsbezogener Fachdidaktiken genutzt werden.