

Schulbuch und religiöse Vielfalt



source: <https://doi.org/10.7892/boris.97159> . 2020



unipress

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2018, V&R unipress GmbH, Cöttingen

ISBN Print: 9783847107484 – ISBN E-Lib: 9783737007481

Eckert. Die Schriftenreihe

Studien des Georg-Eckert-Instituts
zur internationalen Bildungsmedienforschung

Band 143

Herausgegeben von Eckhardt Fuchs

Redaktion

Wibke Westermeyer

Die Reihe ist referiert.

Wissenschaftlicher Beirat

Konrad Jarausch (Chapel Hill/Berlin)

Heidemarie Kemnitz (Braunschweig)

Frank-Olaf Radtke (Frankfurt)

Manfred Rolfes (Potsdam)

Peter Vorderer (Mannheim)

Zrinka Štimac / Riem Spielhaus (Hg.)

Schulbuch und religiöse Vielfalt

Interdisziplinäre Perspektiven

Mit einer Abbildung

V&R unipress

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2018, V&R unipress GmbH, Cöttingen

ISBN Print: 9783847107484 – ISBN E-Lib: 9783737007481

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 2198-6320

ISBN 978-3-7370-0748-1

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

© 2018, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen / www.v-r.de
Dieses Werk ist als Open-Access-Publikation im Sinne der Creative-Commons-Lizenz BY International 4.0 («Namensnennung») unter dem DOI [10.14220/9783737007481](https://doi.org/10.14220/9783737007481) abzurufen.
Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.
Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Titelbild: © Riem Spielhaus

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2018, V&R unipress GmbH, Cöttingen
ISBN Print: 9783847107484 – ISBN E-Lib: 9783737007481

Inhalt

| | |
|---|----|
| Vorwort der Herausgeberinnen | 7 |
| Zrinka Štimac / Riem Spielhaus Perspektiven für die Schulbuch- und Religionsforschung – Eine Einleitung | 11 |
| Wandel von Bildungssystemen und Schulfächern – Ausgewählte Beispiele | |
| Amandine Barb »The Textbook Wars« – Die Herausforderungen bei der Integration von Religion in die Lehrpläne staatlicher Schulen in den USA | 29 |
| Marcus Otto <i>Guerre scolaire</i> und <i>fait religieux</i> – Der »Geist geistloser Zustände« als Herausforderung republikanischer Bildung in Frankreich | 47 |
| Michael Wermke Der Religionsunterricht und das Religionsschulbuch im öffentlichen Schulwesen – Eine bildungstheoretische Reflexion | 63 |
| Anita Rösch Das Spannungsfeld von Wertbezogenheit und Neutralität im Ethikunterricht | 79 |
| Riem Spielhaus Der Umgang mit innerreligiöser Vielfalt im Islamischen Religionsunterricht in Deutschland und seinen Schulbüchern | 93 |

Darstellungen von Religion und Nicht-Religion im Schulbuch

Anja Kirsch

Weltanschauungen im Schulbuch – Religionswissenschaftliche
Perspektiven auf DDR-Staatsbürgerkundelehrbücher 119

Christina Wöstemeyer

Säkular-weltanschauliche Diversität in religionsbezogenen Schulbüchern
in Niedersachsen 137

Regina Schleicher

Religion in aktuellen Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht in
Deutschland 163

Giovanna A. Caramagno / Maria Chiara Giorda

Methodische Bewertung und empirische Beispiele religiöser Diversität in
italienischen Schulbüchern 177

Methodische Zugriffe auf Religion im Schulbuch

Sabrina Schmitz-Zerres

Zur Bedeutung der religiösen Dimension des historischen Lernens –
Zulassungsverfahren von Geschichtsbüchern für die Volksschule in
Rheinland-Pfalz in der ersten Hälfte der 1950er Jahre 201

Thomas Heller

Religion im Schulbuch – Überlegungen zur Wahrnehmung, Reflexion und
Gestaltung eines umstrittenen Konstrukts im zentralen schulischen
Bildungsmedium 219

Viola Raheb

Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel in der Methodologie der
Schulbuchforschung im arabischen Raum 237

Zrinka Štimac

Feld, Habitus, Schulbuch – Praxeologischer Zugang zur Schulbuchanalyse
im multireligiösen Kontext 251

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 273

Vorwort der Herausgeberinnen

Der hier vorgelegte Sammelband *Schulbuch und religiöse Vielfalt – Interdisziplinäre Perspektiven* hat das Anliegen, die Schnittstelle von Schulbuch- und Religionsforschung in der wissenschaftlichen Befassung mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt zu stärken und die Potenziale der zunehmend produktiven Schnittstellen zwischen Religions- und Schulbuchforschung und deren konzeptuelle Grundlagen auszuloten.

Der Band geht auf die 2014 am Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) in Braunschweig abgehaltene interdisziplinäre Tagung »Schulbuch und Religion« zurück. Die Befassung mit Religionsdarstellungen in Schulbüchern am Georg-Eckert-Institut – mit unterschiedlichen fachlichen Perspektiven und Schwerpunktsetzungen – reicht jedoch bis in die 1970er Jahre zurück und wurde von einer Reihe von Personen und Forschungsansätzen geprägt, die die Grundlagen für die heutige Schulbuchforschung zu Religion legten.

Eine Auseinandersetzung mit Religion in Schulbüchern begann bereits in den späten 1960er Jahren, als mit einer gemeinsamen Initiative des Heiligen Stuhls und der Mitgliedstaaten des CCC (*Council for Cultural Co-Operation*) des Europarates, eine gemeinsame Schulbuchrevision von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus der Kirchengeschichte, der Religionssoziologie und der Pädagogik von der Volkswagenstiftung finanziert wurde. Die erste Arbeitstagung im Jahr 1971 befasste sich damit, wie die Religions- und Kirchengeschichte der ersten fünf Jahrhunderte ihren Niederschlag in Schulbüchern fand. Die zweite Tagung (1973) diskutierte die Darstellung der Reformation in europäischen Geschichts- und Religionsbüchern, während die dritte (1976) der Auseinandersetzung mit Religion und Kirchen im industriellen Zeitalter Westeuropas gewidmet war. Alle drei Tagungen wurden in Sammelbänden dokumentiert.

In den 1980ern gaben der Islamwissenschaftler Abdoldjavad Falaturi und der Religionswissenschaftler und evangelische Theologe Udo Tworuschka mehrere Untersuchungen zur Islamdarstellung in Curricula und Schulbüchern für den Religions-, den Geografie- und den Geschichtsunterricht heraus. Anfang der

2000er untersuchte die Religionshistorikerin und Islamforscherin Gerdien Jonker europäische Schulbücher mit einem Fokus auf die langfristigen Entwicklungen der Islamnarrative. Ihre *Longue-durée*-Forschung deutscher, österreichischer und niederländischer Schulgeschichtsbücher für einen Zeitraum von ca. 300 Jahre fragte, *inwiefern* die Islam-Erzählungen zur Stabilisierung des Eigenen beitrugen und *welchen* Wandel sie über die Zeit erfahren haben. Eine von der Soziologin und Ethnologin Susanne Kröhnert-Othman geleitete Studie analysierte 2011 die Darstellung des Islams in damals aktuellen deutschen, englischen, französischen, österreichischen und spanischen Schulbüchern. Gemeinsam mit dem Bildungsforscher Klaus Spelen kommentiert Kröhnert-Othman in der Buchpublikation *Integrationsmedium Schulbuch* die Einführung des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland und von Schulbüchern für diesen Unterricht. Die von der Historikerin Simone Lässig initiierte Untersuchung jüdischer Predigten, Bildungsmaterialien und Musikmaterialien aus der Spätzeit der Aufklärung in Europa setzt einen weiteren Akzent bei der religionsbezogenen Forschung am Georg-Eckert-Institut.

Das Interesse an Religion im Schulbuch führte schließlich 2012 zur Erweiterung der weltweit umfangreichsten Sammlung internationaler Schulbücher und Lehrpläne in der Forschungsbibliothek des Georg-Eckert-Instituts um die Fächergruppe Religion und Werteerziehung/Ethik/Philosophie. Damit stellt das GEI einen wertvollen Quellenbestand für die vergleichende Schulbuch- und Bildungsmedienforschung in Bezug auf Religion bereit.

Die derzeitige Forschung zu Religionen und Weltanschauungen am GEI legt den Schwerpunkt auf den schulischen Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt. Sie fragt, wie Religionen und Religion unter den Bedingungen der Pluralisierung und der De-Säkularisierung in Bildungsmedien verschiedener Schulfächer diskutiert werden und welche diachronen Veränderungen dabei festzustellen sind. Das Entstehen neuer Vermittlungsinhalte und didaktischer Konzepte zum Themenfeld Religionen und Weltanschauungen, die Revision von Lehrplänen und Schulbüchern sowie die Einführung neuer Schulfächer (wie z. B. in west- und südosteuropäischen Ländern) stellen dabei gehaltvolle Bruchstellen dar, an denen sich die teilweise kontroversen Debatten um Religionen und Weltanschauungen im Bildungskontext und die Verschränkungen von Religion und Gesellschaft – beispielweise im nationalen Selbstverständnis – nachvollziehen lassen. So befasst sich u. a. die aktuelle Forschung am Georg-Eckert-Institut auf der Mesoebene mit der Aushandlung von Islamwissen in Lehrplänen und Schulbüchern für den Islamischen Religionsunterricht in Deutschland und der Revision von Schulbüchern für den Religionsunterricht in arabischen Ländern. Auf der Makroebene stellen transnationale Bildungsdiskurse zu Religion ein relevantes Forschungsfeld dar; internationale Organisationen formulieren und verbreiten pädagogische Konzepte für den Umgang mit

religiöser und säkular-weltanschaulicher Vielfalt und versuchen dabei, Bildungsakteure und -medien nachhaltig zu prägen.

Mit der vom GEI bereitgestellten Forschungsinfrastruktur, die auch von auswärtigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern genutzt werden kann, mit wissenschaftlichen Tagungen und Publikationen wird das Ziel verfolgt, die akademische Befassung mit Religionen und Weltanschauungen zu stärken. Dieser Sammelband soll dazu seinen Beitrag leisten.

Bei der Entstehung dieses Sammelbandes haben uns unsere Kolleginnen Wibke Westermeyer und Christine Chiriac tatkräftig unterstützt, wofür wir uns an dieser Stelle herzlich bedanken.

Braunschweig, den 4. Mai 2018

Zrinka Štimac und Riem Spielhaus

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2018, V&R unipress GmbH, Cöttingen

ISBN Print: 9783847107484 – ISBN E-Lib: 9783737007481

Perspektiven für die Schulbuch- und Religionsforschung – Eine Einleitung

Wie schlagen sich das Verständnis von Religion und religiöser Pluralisierung auf die Bildungspolitik und -praxis in säkularisierten Ländern nieder? Welche religiöse und weltanschauliche Vielfalt wird im Bildungskontext wahrgenommen und thematisiert? Was gerät in den Fokus von Schulbuchanalysen, wenn die Frage nach religiöser und weltanschaulicher Vielfalt gestellt wird? Diesen und ähnlichen Fragen ging 2014 die interdisziplinäre Tagung »Schulbuch und Religion« am Georg-Eckert-Institut nach, die Forschende aus unterschiedlichen akademischen Fachdisziplinen im Gespräch über religiöse und weltanschauliche Vielfalt im Bildungskontext zusammenbrachte. Neben der Frage, welche Formen des Gesprächs über und welcher Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt im Bildungsbereich gepflegt, gefördert und weitergegeben werden, wurden die normativen Impulse hinterfragt, die die verschiedenen Ausgangspositionen tragen. Parallel dazu wurden theoretische und methodische Rahmen sowie die Bandbreite an Religionsbegriffen in Schulbüchern und im Bildungsfeld diskutiert. Im Nachgang dieser Tagung entstand der hier vorliegende Band, der Religion in Schulbüchern nicht nur in genuinen »Religionsfächern« (unter-) sucht, sondern bewusst in den Blick nimmt, wie in Büchern für andere Schulfächer Religion(en) und religiöse sowie weltanschauliche Vielfalt abgebildet werden.

Konzeptionelle Überlegungen zur Verbindung von Schulbuch- und Religionsforschung

Die Disziplinen, die an der Schnittstelle zwischen Schulbuchforschung und Religionsforschung arbeiten, reichen von der Religionswissenschaft über Geschichtswissenschaft, Evangelische, Katholische und Islamische Theologie, Islamwissenschaft, Politikwissenschaft bis hin zu Religionssoziologie. Entspre-

chend sind das erkenntnisleitende Interesse und die Zielsetzung der Forschung sowie die Bandbreite theoretischer und methodischer Ansätze vielfältig.¹

Das auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen zu kontroversen Debatten führende Paradigma der religiösen Pluralisierung ist sowohl im Mikrokosmos der Schule² als auch in den Schulbüchern verschiedener Schulfächer sichtbar.³ Der Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt in der Bildung wie auch die Darstellung von Religion in den Bildungsmedien gehört damit zu einem der zentralen Bildungsthemen von gleichzeitig wissenschaftlicher und politischer Relevanz. Neben den Darstellungen von ausgewählten Religionen, die lange Zeit im Zentrum der Forschung zu Religion und Schulbuch standen,⁴

-
- 1 Religion und Bildung sind für eine Fülle an verschiedenen Disziplinen ein relevantes Thema. Allein in der Religionswissenschaft erschienen in den letzten Dekaden dezidiert kulturwissenschaftlich orientierte Arbeiten zur Bildung. Zu den wichtigsten zählen die Arbeiten u. a. von Christa Dommel, *Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England: Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive*, Berlin: Iko-Verlag, 2007; Katharina Frank, *Schulischer Religionsunterricht: Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*, Stuttgart: Kohlhammer, 2009; Wanda Alberts, »Didactics of the Study of Religion«, in: *Numen* 55, 2008, 300–334. Siehe auch Wanda Alberts, *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*, Berlin: de Gruyter, 2007; Tim Jensen, »Religious Studies Based Religious Education in Public Schools: A Must for a Secular State«, in: *Numen* 55, 2008, 123–150; Eva Maria Kenngott und Lothar Kuld, (Hg.), *Religion verstehen lernen. Neuorientierung religiöser Bildung*, Münster: LIT Verlag, 2012.
 - 2 Lori G. Beaman und Leo Van Arragon (Hg.), *Issues in Religion and Education. Whose Religion?*, Leiden: Brill, 2015.
 - 3 Siehe z. B. Bengt-Ove Andreassen und James R. Lewis (Hg.), *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*, Sheffield: Equinox Publishing, 2014; Bengt-Ove Andreassen, James R. Lewis und Suzanne Anett-Thobro (Hg.), *Textbook Violence*, Sheffield: Equinox Publishing, 2017; Hansjörg Biener, *Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern*, Schenefeld: EB-Verlag, 2007. Am Georg-Eckert-Institut wird Religion im Schulbuch seit mehr als vier Dekaden befohrt. Ausgewählte Beispiele dafür sind: Erwin Iserloh, *Reformation und Gegenreformation in den Schulbüchern Westeuropas*, Braunschweig: Limbach, 1974; Abdoldjavad Falaturi und Udo Tworuschka, *Der Islam im Unterricht: Beiträge zur interkulturellen Erziehung in Europa. Beilagen zu den Studien zur Internationalen Schulbuchforschung*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1992; Gerdien Jonker, *Im Spiegelkabinett. Europäische Wahrnehmungen von Muslimen, Heiden und Juden (1700–2010)*, Würzburg: Ergon, 2013. Siehe Susanne Kröhnert-Othman, *Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Leben getrennt*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 2011, http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Expertise/fulltext/Islamstudie_2011.pdf; Klaus Spenlen und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.), *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Göttingen: V&R unipress, 2012 sowie Roland Bernhard, Felix Hinz und Robert Maier (Hg.), *Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen. Perspektiven für den Geschichtsunterricht*, Göttingen: V&R unipress, 2017.
 - 4 Für einen international vergleichenden Überblick zu Religion als Thema von Schulbuchanalysen siehe Zrinka Štimac, »Religion as a Subject of Textbook Analyses: An Exemplary

führen die zunehmenden Debatten über das Zusammenspiel von Religion und Gesellschaft angesichts religiöser Vielfalt zu einem wachsenden Interesse an Konzepten im Umgang mit dieser Vielfalt für die Schulbuchforschung. Was wird als religiöse Vielfalt thematisiert? Wie wird diese gewertet und gerahmt? Welche Formen des Umgangs mit Vielfalt werden vorgeschlagen? Welche Kompetenzen als der Vermittlung wert angesehen?

Die Untersuchung von Schulbüchern und schulischen Bildungsmedien kann damit einen zentralen Beitrag zu der Frage leisten, welches Wissen über Religion(en) und Weltanschauungen in welcher Form aufgegriffen, konstruiert, kanonisiert und gesellschaftlich breitenwirksam vermittelt wird. Sie liefert spannende Einblicke dazu, welches fachliche Wissen über Religion(en) und Weltanschauungen Verbreitung findet und wann und wie dieses als gesellschaftlich relevant konstituiert und öffentlichkeitsfähig wird.

Die Forschung zu der besonderen Quelle Schulbuch leistet so einen Beitrag zur Religionsforschung. Da es weltweit in vergleichbarer Form vorliegt, bietet das Schulbuch sich als Quelle für vergleichende Analysen auf verschiedensten Ebenen an: Schulbücher ermöglichen es, diachron sowie synchron, länder- und sprachvergleichend dem Wandel und den Unterschieden im Verständnis religiöser Vielfalt und deren Konsequenzen in regionaler, sprachlicher und fachlicher Hinsicht nachzugehen. Denn in vielfältiger Form artikuliert der Bildungssektor Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftserwartungen und vermittelt damit verbundene Handlungsanweisungen. Als Träger gesellschaftlich institutionalisierten und semantisch kanonisierten Wissens,⁵ das an zukünftige Generationen vermittelt werden soll, lassen sich Schulbücher und schulische Bildungsmedien als spezifische und gesellschaftlich relevante Medien begreifen und analysieren.⁶ In Bezug auf Schulbildung wird zudem immer wieder neu verhandelt und debattiert, was wie und in welcher Form vermittelbar ist und was vermittelt werden soll(te). Anhand der Entwicklungen des Bildungsmediums Schulbuch und der sich darin manifestierenden gesellschaftlichen Zukunftsvorstellungen lassen sich daher gesellschaftliche Veränderungen und Debatten nachvollziehen.⁷ Dabei besitzen Schulbücher eine soziokulturelle, konstruktive und diskursive Eigenart. Sie lassen sich nach Gerd Stein charakterisieren als Informatorium (das über eine gesell-

Overview«, in: Eckhardt Fuchs und Annekatrin Bock (Hg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, New York: Palgrave Macmillan, 2018, 251–265.

5 Eckhardt Fuchs, Inga Niehaus und Almut Stoletzki, *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*, Göttingen: V&R unipress, 2014, 35.

6 Simone Lässig, »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), *Das Schulbuch. Kontexte, Produktion, Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215.

7 Thomas Höhne, »Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs«, in: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*, Kempten: Klinkhardt, 2005, 65–93.

schaftliche Realität informieren soll), Pädagogicum (das hinsichtlich dieser Realität spezifische Erziehungs- und Bildungsziele verfolgt) und Politicum (das diese Realität im Sinne einer bestimmten politisch legitimierten Vorstellung gestalten soll).⁸ Eine vierte Bestimmung, die Thomas Höhne ergänzend hervorhebt, ist die des Schulbuchs als Konstruktivum, das diese gesellschaftliche Realität zur Erfüllung der übrigen Funktionen nun erst einmal konstruieren muss.⁹ In unterschiedlichen nationalen Kontexten konzipieren, revidieren und kritisieren verschiedene Akteursgruppen wie Bildungsministerien, Bildungsmedienververlage, Bildungsaktivistinnen und -aktivisten, Zusammenschlüsse von Lehrkräften und Religionsgemeinschaften Schulbuchinhalte und problematisieren diese mit unterschiedlichen Logiken, die über die reine Funktion der Erziehung hinausgehen.¹⁰ Aber auch transnationale Bildungsdiskurse internationaler Organisationen zu Religion spielen eine Rolle bei der Entwicklung pädagogischer Konzepte für den Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt.¹¹

Aufgrund ihrer jeweiligen fachspezifischen Perspektiven und Themen sind für die religionsbezogene Erforschung von Bildungsmedien folgende Schulfächer besonders relevant: Religionsunterricht, Geschichte, Geografie, Sozialkunde und/oder Politik, Sprachfächer und jüngst auch verschiedene Ethikfächer (z. B. »Werte und Normen« in Deutschland, »Religion und Kultur« in der Schweiz, »Ethics and Religious Culture« in Quebec, »Kultur der Religionen« in Bosnien und Herzegowina, »Leben und Gesellschaft« in Luxemburg). Die Kontextualisierung und Aushandlung von Religion in diesen Fächern hängt vom jeweiligen fachdisziplinären und didaktischen Zugang ab. Trotz der neuen Debatten um transkulturelles Lernen und *diversity education*¹² sind gegenwärtig in all diesen Schulfächern das Konzept der interkulturellen Bildung¹³ und in einigen das

8 Gerd Stein, *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik*, Kastellaun: Henn, 1977.

9 Thomas Höhne, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*, Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt, 2003, 18.

10 Eckhardt Fuchs und Annekatriin Bock (Hg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*.

11 Zrinka Štimac, »Transnational Perspectives on Religion and on Textbook Research«, in: David Käbisch (Hg.), *Religion and Educational Research. National Traditions and Transnational Perspectives*, Münster: Waxmann, 2018 (im Erscheinen).

12 Viola Georgi, »Diversity«, in: Ingrid Gogolin u. a. (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018, 61–65. Siehe auch Viola Georgi, »Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft«, in: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2 (2015), 25–27.

13 Wolfgang Klafki, »Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule. Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive«, in: Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz und Meinert A. Meyer (Hg.), *Pluralität und Bildung*, Opladen: Springer VS, 1997, 235–250. Siehe auch Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz, *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, Opladen: Springer VS, 2006.

Konzept der interreligiösen Bildung tragend.¹⁴ Auch wenn alle diese Fächer eine unterschiedliche Perspektive auf Religion aufweisen, stehen sie vor ähnlichen pädagogischen Herausforderungen im Hinblick auf die gesellschaftliche Realität religiöser und weltanschaulicher Vielfalt.

Religiöse und weltanschauliche Pluralität aus theoretischer Perspektive

Was wird im Bildungskontext als Religion verstanden, thematisiert und beforscht? Und wie wird die Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen konzeptualisiert? Bei der Untersuchung dieser beiden Fragen sind mehrere theoretische Ansätze aus der Religionswissenschaft und der Religionssoziologie hilfreich. So weist Charles Taylor darauf hin, dass es zu einer Pluralisierung der Weltanschauungen und säkularen Diskurse kommt.¹⁵ Peter Berger spricht hingegen von »zwei Pluralismen«¹⁶ – dem religiösen und dem säkularen. Im bildungspolitischen Zusammenhang spiegelt sich das Diskursmuster in unterschiedlichen Antworten auf die Fragen wider, wie die Abgrenzung zwischen Religion und Nicht-Religion verlaufen kann bzw. soll und welche konstruktiven Auseinandersetzungen sowie Interferenzen zwischen säkularen und religiösen Weltbildern gefunden werden können.¹⁷ Die so im Wissenschaftsdiskurs konstatierte Pluralisierung der Weltanschauungen, der säkularen Diskurse und der Religionskritik(en) kommt im Schulbuch nur vereinzelt vor.

Ausgehend von den vielfältigen Verschränkungen zwischen Kultur, Gesellschaft und/oder Politik entwirft Linda Woodhead eine Taxonomie von fünf Religionskonzepten: Religion als Kultur, als Identität, als Beziehung, als Praxis und als Machtgefüge.¹⁸ Dabei werden Religion bestimmte unterschiedliche und teilweise gegensätzliche gesellschaftliche Funktionen zugeschrieben. Besonders relevant für die Schulbuchforschung ist die Beobachtung Woodheads, dass Re-

14 Albert Biesinger u. a., *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Jugendalter*, Freiburg im Breisgau/Basel/Wien: Herder, 2006. Siehe auch Karl Ernst Nipkow, »Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem«, in: Peter Schreiner, Ursula Sieg und Volker Elsenbast (Hg.), *Handbuch interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 362–380.

15 Charles Taylor, *A Secular Age*, Cambridge/London: Harvard University Press, 2007.

16 Peter Berger, *Many Alters of Modernity. Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*, Boston/Berlin: De Gruyter, 2014.

17 Steffen Führding und Peter Antes (Hg.), *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive*, Göttingen: V&R unipress, 2013.

18 Linda Woodhead, »Five concepts of religion«, in: *International Review of Sociology: Revue Internationale de Sociologie* 21, 1 (2011), 121–143.

ligion als positive Trägerin des kulturellen Erbes gilt, im politischen Kontext jedoch als Trägerin von Konflikten wahrgenommen und dargestellt wird.

Die Begrifflichkeit »religiöse Vielfalt« trägt laut James S. Beckford je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen.¹⁹ Sie kann als *empirische Pluralität* von Religionen und religiösen Gemeinschaften, Institutionen, Organisationen und Individuen einschließlich individualisierter Formen von Religion in einem Land oder einer Region verstanden werden. Hierunter lässt sich auch die in allen Religionen und Sinndeutungssystemen vorhandene »innerreligiöse« Vielfalt fassen. In Schulbücher findet diese Pluralität bisher häufig unter den Stichworten »Weltreligionen« und »neue religiöse Bewegungen« Eingang. Im Rahmen *normativer Vorstellungen* gesellschaftlichen Zusammenlebens wird religiöse Vielfalt laut Beckford auf zweierlei Art und Weise aufgefasst. Im Zusammenhang mit Bildungsvorstellungen wird die positive Auswirkung der Pluralität auf die Gesellschaft begründet und betont. Innerhalb der politischen Theorien als normativer Rahmung wird dann grundsätzlich gefragt, welche Art der religiösen Vielfalt in demokratischen Gesellschaften wünschenswert ist bzw. inwieweit nicht-liberale religiöse Ideen und Aktivitäten toleriert werden können, ohne die liberale Demokratie zu gefährden.²⁰ Dabei wird eine Diskrepanz zwischen der idealistischen theoretischen Prämisse und der alltäglichen Erfahrung festgestellt. In nationalen und internationalen politischen Prozessen wie auch den jeweiligen *rechtlichen Regulativen* spielt die religiöse Vielfalt ebenso eine wichtige Rolle. Auch wenn darunter die religiösen Gesetze subsumiert sind, liegt das Augenmerk der Forschung vor allem auf der Form und der Kontrolle religiöser Vielfalt.²¹ Dabei spielt *policy* eine relevante Rolle. Veröffentlichungen wie die *Toledo Guiding Principles* der OSCE²² und die *Signposts* des Europarats²³ liefern konkrete Bildungskonzepte zu Religion und zur religiösen Vielfalt. Im Rahmen der *sozialen Beziehungen* – informellen und formalen, wie z. B. in einer Stadt, einer Schule, am Arbeitsplatz, im Krankenhaus und im Gefängnis – spielt religiöse Vielfalt eine wichtige Rolle. Diese ist nicht in erster Linie auf private Alltagsinteraktion begrenzt, sondern steht für soziale Interaktionen, in deren

19 James S. Beckford, »Re-Thinking Religious Pluralism«, in: Giuseppe Giordan und Enzo Pace (Hg.), *Religious Pluralism. Framing Religious Diversity in the Contemporary World*, Cham: Springer, 2015, 15–29.

20 Vgl. ebd., 22.

21 Ebd., 23.

22 OSCE/ODIHR, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, 2007, <http://www.osce.org/odihr/27217?download=true>, zuletzt geprüft am 17. Mai 2018.

23 Robert Jackson, *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Straßburg: Council of Europe Publishing, 2014.

Rahmen auch eine Auseinandersetzung mit der und eine Konstituierung der religiösen Differenz stattfinden.²⁴

Ergebnisse der bisherigen Schulbuchanalysen zu Religion

Die religionswissenschaftliche Schulbuchforschung der vergangenen zwei Jahrzehnte mit einem Fokus auf europäische Schulbücher weist eine Reihe interessanter Befunde auf. In den 1990er und 2000er Jahren untersuchte Kjell Härenstam die Religions- und Geschichtsbücher Schwedens auf die sachlich richtige Darstellung des Islams und stellt fest, dass die sachlichen Fehler zeitabhängig sind.²⁵ So wurden muslimische Frauen insbesondere in den Schulbüchern der 1990er Jahre als ihren Ehemännern Dienende bezeichnet.²⁶ Während der Jihad in den 1990ern sowohl als individuelle (spirituelle) und soziale Pflicht verstanden wurde, wird er in den späteren Schulbüchern zur welterobernden kriegerischen Praxis.²⁷ Eine Konstante sind Inhalte von Geschichtsbüchern für die Sekundarstufe, die den Islam als sowohl mit dem Westen in Konflikt stehende als auch in islamischen Ländern für Unruhe sorgende Religion darstellen.²⁸ Das Fazit des Religionswissenschaftlers und evangelischen Theologen ist, dass die schwedischen Schulbücher in der diachronen Perspektive zwar eine Veränderung der Inhalte, aber nicht der Intention aufweisen.²⁹

James R. Lewis stellt eine ungleiche Behandlung verschiedener Religionen in ausgewählten Schulbüchern fest.³⁰ Einerseits werden Religionen in einer evolutionistischen Art und Weise hierarchisiert und so wird z. B. Magie nur im Rahmen afrikanischer Religionen, aber nicht im Rahmen des Hinduismus erwähnt.³¹ Andererseits werden prähistorische Religionen und die Religionen traditioneller Gesellschaften fast immer am Anfang der Bücher vorgestellt, während das Christentum am Ende, als eine Art »religiöser Vollendung«, zu finden ist.³²

24 Beckford, »Re-Thinking Religious Pluralism«, 24.

25 Kjell Härenstam, *Skolboks-islam: analys av bilden av islam i läroböcker i religionkunskap*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1993. Siehe auch Kjell Härenstam, »Images of Muslims on Swedish school textbooks«, in: Staffan Selander u. a. (Hg.), *Nordic identities in transition – as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*, Oslo: Novus Press, 2009, 171–190.

26 Härenstam, »Images of Muslims on Swedish school textbooks«, 173.

27 Härenstam, *Skolboks-islam: analys av bilden av islam i läroböcker i religionkunskap*, 202f.

28 Ebd., 104–106.

29 Ebd.

30 James R. Lewis, »Stones and Bones: Indigenous African Religions and the ›Evolution‹ of World Religions«, in: Bengt-Ove Andreassen und James R. Lewis (Hg.), *Textbook Gods. Genre, Text and Teaching Religious Studies*, 198–211.

31 Ebd., 200–202.

32 Ebd.

Insbesondere Religionen der Inuit, Maori, Aborigines, indigener Amerikaner und afrikanischer Völker werden problembehaftet dargestellt. Ungeachtet der kulturellen, linguistischen und anderen Besonderheiten werden sie oft zusammengedacht. Lewis beschreibt die Tendenz, sensationalistische Elemente wie die Mädchenbeschneidung zu betonen und anschließend zu einem Bild der »allgemeinen afrikanischen Religion« zusammenzufügen.³³

Im Schulbuch für das neue Schweizer Fach »Religion und Kultur« konstatiert Katharina Frank ein zu enges Religionsverständnis, eine Überlappung theologischen und religionswissenschaftlichen Wissens sowie Stereotype und Vorurteile.³⁴ So werden verschiedene Definitionen von Religion und mehrere Dimensionen von Religion genannt, ohne sie zu kommentieren oder ihre Funktion zu diskutieren. Auch die Auswahl der stereotypen Präsentation der »Weltreligionen« wird nicht thematisiert und begründet.³⁵ Schließlich kritisiert Frank, dass Religion eher im Sinne der »kulturellen Erinnerung« von Assmann als im Sinne der empirischen Religiosität dargestellt wird.

Weitere Analysen zeigen, dass das wissenschaftliche Wissen um die individuelle Religion und Ausdrücke säkularer Religiosität nur bedingt – und wenn, dann vor allem in einer undifferenzierten Art und Weise – Eingang in Schulbücher findet.³⁶ Ebenso sind der in der Religionswissenschaft thematisierte weite Religionsbegriff³⁷ und die fluide Abgrenzung von Sinndeutungssystemen³⁸ kaum Gegenstand von Schulbüchern, so dass die Trennung zwischen Religion und Nicht-Religion für die Lernenden kaum altersgerecht nachzuvollziehen ist. Dies ist umso erstaunlicher, da sowohl religiös verortete als auch sich als säkular verstehende Bildungsakteure im Hinblick auf veränderte religiöse Landschaften vor neuen Bedürfnissen der Jugendlichen stehen.³⁹

33 Ebd., 198.

34 Katharina Frank, »Bad Religions and Good Religions: The Representation of Religious Traditions in a New Swiss Textbook«, in: Bengt-Ove Andreassen u. a. (Hg.), *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*, Sheffield: Equinox Publishing, 2014, 62–85.

35 Ebd., 66–68.

36 Zrinka Štimac, »Vernetzte Welt – Getrennte Religionen? Verflechtung von Religion und Gesellschaft als Herausforderung der Schulbücher«, Eckert. Working Papers 1 (2016), https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/131/861869273_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

37 Siehe z. B. Thomas Luckman, *Die Unsichtbare Religion*, Berlin: Suhrkamp Verlag, 1991; Monika Wohlrab-Sahr, »Konfessionslos gleich religionslos? – Überlegungen zur Lage in Ostdeutschland«, in: Götz Doyé und Heidrun Kessler (Hg.), *Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven*, Leipzig: EVA, 2002, 11–27 sowie Pascal Siegers, *Alternative Spiritualitäten. Neue Formen des Glaubens in Europa: Eine empirische Analyse*, Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2012.

38 Siehe Dorothea Lüddeckens und Rafael Walthert (Hg.), *Fluide Religion. Neue religiöse Bewegungen im Wandel. Theoretische und empirische Systematisierungen*, Bielefeld: transcript, 2010.

39 Siehe u. a. Heiner Barz, *Postmoderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den alten*

Zu den einzelnen Beiträgen

Der erste Teil des Bandes *Wandel von Bildungssystemen und Schulfächern – ausgewählte Beispiele* widmet sich den bildungspolitischen Debatten und Änderungen, die durch religiöse Vielfalt in säkularen Gesellschaften initiiert wurden: Die Bildungsdebatten in den USA und Frankreich sowie die Einführung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. Mehrere Aufsätze diskutieren den jeweiligen normativen bildungstheoretischen und bildungspolitischen Umgang mit dieser spezifischen Form gesellschaftlichen Wandels in Bildungsdebatten. Zwei Beiträge beschäftigen sich mit der Kopplung von Religion und Verfassung und stellen dabei die Frage nach Religion in öffentlicher Bildung. **Amandine Barb** analysiert die Herausforderungen der Einführung der Inhalte zur Religion in Schulbüchern der USA. Sie gibt einen historischen Abriss über die bildungspolitischen Veränderungen bedingt durch zunehmende religiöse Pluralität und geht auf die disparaten Ziele religiöser und säkularer Akteure in den letzten 30 Jahren ein. Barb macht deutlich, dass auch in den USA die Bildungsreform am Anfang des 21. Jahrhunderts keine ausschließliche Bildungsangelegenheit ist, sondern identitätsstiftende und politische Elemente beinhaltet. Bezogen auf die Schulbuchinhalte wird deutlich, dass diese von einer akademischen, faktischen und nicht-konfessionellen Perspektive dargestellt und unterrichtet werden sollen, jedoch dies den Kern der Kontroverse darstellt. Aus einer historisch-soziologischen Perspektive skizziert **Marcus Otto** die Situation im laizistischen Frankreich von der Dritten Republik bis zur gegenwärtigen »Wiederkehr der Religion(en)« im Bereich der schulischen Bildung. Zwar wurde im Hinblick auf die Vermittlung religiöser Inhalte jede Form konfessionellen Religionsunterrichts abgelehnt und stattdessen eine durchaus positivistisch geprägte Vermittlung des *fait religieux* staatspolitisch und curricular festgeschrieben. Seit dem 20. Jahrhundert werden jedoch antagonistische Debatten geführt. So beleuchtet Otto das diskursive Spannungsverhältnis zwischen der republikanischen, laizistischen Selbstbeschreibung Frankreichs einerseits und der im französischen Diskurs häufig als kommunitaristische Bedrohung beschworenen Präsenz religiös definierter gesellschaftlicher Gemeinschaften, insbesondere von Muslimen, andererseits. Es folgen programmatische Aufsätze, die divergente Positionen zu bildungspolitischen, theoretischen und ideellen Kon-

Bundesländern, Band I und II, Opladen: Springer VS, 1992; ders., »Jugend und Religion. Bemerkungen zum religionssoziologischen Forschungsstand«, in: *Ethik und Unterricht*, Themenheft »Religion«, 11 (2003), 25–30; Andreas Feige und Carsten Gennerich, *Lebensorientierung Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland*, Münster: Waxmann, 2008 sowie Heinz Streib und Carsten Gennerich, *Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*, Weinheim: Juventa, 2011.

zepten für den Umgang mit Religion(en) im Unterricht präsentieren und damit unterschiedliche Antworten auf die Frage finden, wie Religion in der Bildung einer pluralistischen Gesellschaft thematisiert werden soll. **Michael Wermke** geht von der aktuellen rechtlichen und bildungspolitischen Lage und den Desideraten im Hinblick auf das Religionsbuch in Deutschland aus. Dabei fragt er sowohl nach den Anforderungen, die an das zeitgemäße Religionsschulbuch unter den Bedingungen der religiösen Vielfalt zu stellen sind, als auch nach der Aufgabe religiöser Bildung in der postsäkularen Gesellschaft. Er folgert, dass der konfessionelle Religionsunterricht nicht nur Ort religiöser Unterweisung ist. Die Konfessionalität sei der Standort, von dem aus sich vielfältige, häufig ineinander verwobene religiöse wie auch weltanschauliche Sinndeutungen und Lebenssprachen erschließen lassen. Religionsunterricht und Religionsbuch sollen u. a. die Sprachfähigkeit stärken und die semantischen Gehalte religiöser Kommunikation erschließen und diskursfähig machen. **Anita Rösch** setzt sich mit den soziokulturellen Hintergründen der Entstehung des Ethikunterrichts in Deutschland und mit seinen Zielen auseinander. Ausgehend vom besonderen Zuschnitt der Ethik-Lerngruppen, die eine Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen widerspiegelt, zeigt Rösch, dass der Auftrag dieses Unterrichts nicht darin liegt, erwünschte Wertkonzepte zu lehren, sondern zu verantwortungsbewusstem Urteilen auf der Grundlage von Grundgesetz und Menschenrechten führen sollte. Begründet in der Neutralität des Staates und getragen von der Toleranz im Hinblick auf Weltanschauungen und Religionen sei der Ethikunterricht multiperspektivisch ausgerichtet. Ergänzend nennt sie Kriterien, die ein Ethikbuch erfüllen sollte, um diesen Aufgaben optimal gerecht zu werden. Der Beitrag von **Riem Spielhaus** thematisiert die Einführung des Islamischen Religionsunterrichts in mehreren Bundesländern und geht dabei auf politische, rechtliche und geschichtliche Hintergründe des neuen Fachs sowie auf verschiedene an dem Prozess beteiligte religiöse und politische Akteure ein. Voraussetzung für die flächendeckende Einführung des Islamischen Religionsunterrichts war die Einrichtung von Instituten für Islamische Theologie als Zentren der Lehrerbildung und die Entstehung einer islamischen Religionspädagogik. Ein Überblick über die Publikationen zum Islamischen Religionsunterricht verdeutlicht, dass es sich um ein junges Fach mit bisher wenigen Schulbuchtiteln und Schulbuchanalysen handelt. Zentrales Thema und Anliegen der im Entstehen begriffenen islamischen Religionspädagogik ist die Diskussion über die Ziele des Unterrichts, zu denen an vorderster Stelle die Auseinandersetzung mit der innerislamischen Vielfalt und die Vermittlung von Kompetenzen für das Leben im nichtmuslimischen Umfeld gehören.

Der zweite Teil des Bandes, *Darstellungen von Religion und Nicht-Religion im Schulbuch*, diskutiert Definitions-, Begriffs- und Grenzziehungsprobleme sowohl im Religionsunterricht als auch in den Fächern, die nicht als genuine Religi-

onsfächer gelten, wie z. B. Sprach- oder Staatsbürgerkundeunterricht. Auch hier werden Religion und die religiöse Pluralität höchst unterschiedlich konzeptualisiert: von den phänomenologisch dargestellten Weltreligionen, interreligiöser Vielfalt, national gedachten Religionen bis hin zu individualisierten religiösen Entwürfen als einem Teil von Pluralität. Die Fallanalysen demonstrieren, dass Schulbücher nur sehr selten die dynamische Welt der Religionen und Sinndeutungssysteme mit ihren Verschränkungen, Überlappungen, Verschiebungen und Variationen nachzeichnen. Prozesse der Grenzziehung zwischen Religion und Nicht-Religion gehören in den Schulbüchern ebenso zu selten thematisierten Themen. So untersucht **Anja Kirsch** die säkulare Werteerziehung in der DDR und verwendet dabei ein narratologisch informiertes Instrumentarium. Insgesamt kam Religion in den Schulbüchern die Rolle eines Gegenmodells zu, vor dessen Hintergrund der Marxismus-Leninismus als »richtige« Weltanschauung dargestellt wurde. Die Plausibilisierungsstrategie dieser Weltanschauung basierte mitunter jedoch auf der Verwendung bestimmter narrativer Schemata wie dem der erlebnisbasierten charakterlichen Transformation eines Individuums und damit auf auch in religiösen Kontexten verbreiteten Beschreibungsmodalitäten (Konversion). Die Nutzung dieser Schemata mag dazu verleiten, den Marxismus-Leninismus als »irgendwie religiös« zu charakterisieren. Die Autorin macht allerdings darauf aufmerksam, dass es sich dabei um rein narrative Formen handelt, die zunächst nichts über den Inhalt aussagen. Sie plädiert damit für eine analytische Trennung zwischen Form und Inhalt in der schwierigen Verhältnisbestimmung von Religion und Nicht-Religion. **Christina Wöstemeyer** untersucht fünf Schulbücher für die in Niedersachsen zugelassenen religionsbezogenen Unterrichtsfächer der Sekundarstufe I. Sie geht einerseits der Frage nach, wie Nicht-Religion bzw. säkular-weltanschauliche Diversität in religionsbezogenen Schulbüchern verhandelt wird, und andererseits, welche verschiedenen Arten der Konstruktion von Nicht-Religion sich aus den Schulbüchern herauslesen lassen. Wöstemeyer stellt fest, dass säkular-weltanschauliche Diversität nur vereinzelt in ihrer Heterogenität dargestellt und stets im Zusammenhang mit religiösen Weltverständnissen behandelt wird. Die didaktischen Rahmungen reichen dabei von religiös-dogmatisch über kulturkundlich bis hin zu säkular-dogmatisch. **Regina Schleicher** untersucht Lehrwerke für Französisch und Englisch auf ihre religiös-kulturelle Festschreibungen hin. Sie fragt u. a. danach, ob Schülerinnen und Schüler als Angehörige einer homogenen Kultur oder in ihrer diesbezüglichen Heterogenität angesprochen werden, und analysiert, in welchen Fällen ein Bezug zur religiösen Pluralität hergestellt wird. In den meisten Fällen thematisieren die Lehrwerke religiöse Feiertage, die im jeweiligen Land gefeiert werden. Inzwischen kann auch in den Sprachlehrwerken eine Öffnung in Richtung der nicht-religiösen Feiertage gefunden werden. Mit katholischen Schulbüchern in der italienischen Migrationsgesellschaft beschäfti-

gen sich **Giovanna A. Caramagno und Maria Chiara Giorda**. Sie analysieren Religionsbücher auf die Frage hin, wie dort religiöse Pluralität aufgegriffen und thematisiert wird. In Bezug auf die untersuchten Religionsinhalte stellen sie fest, dass die Darstellung verschiedener Religionen im katholischen Religionsunterricht trotz aller pluralitätskonformen Hintergrunddokumente eine einseitige Perspektive beibehält, während die Analyse der Abbildungen deutlich macht, dass eine Betonung auf den religiösen Texten liegt.

Im letzten Teil *Methodische Fragen und Zugänge* werden auch Schulbuchanalysen vorgestellt und analysiert, jedoch liegt der Schwerpunkt auf unterschiedlichen Methoden und deren kritischer Überprüfung und Hinterfragung. Dabei gehen zwei erste Aufsätze in unterschiedlicher Weise praxeologisch vor und verbinden diskursive sowie gesellschaftlich-strukturelle Elemente. **Sabrina Schmitz-Zerres** analysiert die Mechanismen der ministeriellen Zulassungsprozesse in Deutschland, die sich im Zusammenhang mit der Einführung der Konfessionsschulen nach 1945 entwickelt haben. Sie fragt danach, ob sich durch die kirchliche Beteiligung an Gutachten für Geschichtsbücher eine religiöse Dimension des historischen Lernens ausmachen lässt. Interessanterweise kommt sie zu dem Ergebnis, dass die Kirchen als religiöse Akteure nicht das ausschlaggebende Urteil über Zulassung und Ablehnung fällen, sondern dass dies auch in den Konfessionsschulen säkulare Akteure übernehmen. **Zrinka Štimac** präsentiert das religiöse Feld von Bosnien und Herzegowina, um die strukturelle Dimension der religiösen Vielfalt zu diskutieren sowie religiöse Akteure und exemplarische Schulbücher im Feld zu verorten. Das religiöse Feld, das auch als Produktionsfeld zu verstehen ist, zeigt, inwiefern die darin vorgefundene Positionierung der Schulbuchverantwortlichen mit den Schulbuchinhalten korreliert. Mittels Habitus-Analyse, erstmalig angewandt auf Schulbücher, wird herausgearbeitet, welcher Habitus von den Jugendlichen in der Zukunft zu erwarten ist. Beide Beiträge kommen zu dem Ergebnis, dass die praxeologische Dimension des Schulbuches – verschiedene Entscheidungs-, Produktions- und diskursive Praktiken wie auch die Abhängigkeit der Schulbuchinhalte von sozialen Bedingungen – ein Desiderat darstellt, dessen stärkere Erforschung in Zukunft zu erwarten ist. **Thomas Heller** bietet einen Überblick über methodische Herangehensweisen und die damit zusammenhängenden Probleme anhand der Schulbuchanalyse jeweils eines Religions-, eines Ethik- und eines Geschichtsbuches. Hierzu verwendet er die funktionale und substantielle Definition von Religion als heuristisches Prinzip und folgert, ein solches Verfahren habe den Vorteil, dass mögliche Formen von Religion im Schulbuch so vergleichsweise weitreichend und multiperspektivisch sichtbar und aus pädagogischer Perspektive diskutierbar gemacht werden können. Zugleich betont er, dass damit nicht die Frage beantwortet werden kann, ob und inwiefern die so erkennbaren Phänomene in der Tat abschließend als Religion qualifiziert werden können, da

dies nur mittels der Entscheidung für einen Religionsbegriff geschehen kann. Abschließend diskutiert **Viola Raheb** die methodologische Vorgehensweise von Schulbuchforschungen im arabischsprachigen Raum⁴⁰ und plädiert für einen Perspektivwechsel inklusive methodologischer Verschiebung. Als Folge ihrer Analysen syrischer Schulbücher plädiert sie für eine stärkere Auseinandersetzung sowohl mit der dortigen innerislamischen Pluralität als auch mit den innerislamischen Bildungslogiken und mit den vielfältigen soziopolitischen Akteuren, die die Inhalte der Schulbücher und mithilfe der Schulbücher die politische Lage zu beeinflussen versuchen.

Die Beiträge in diesem Sammelband sprechen verschiedene Spannungsverhältnisse an: zwischen unterschiedlichen normativen Zugängen zu Religion im Bildungsgeschehen, zwischen wissenschaftlichen und politischen Anforderungen (z. B. in Bezug auf die verschiedenen Funktionalisierungen des Schulbuches) sowie zwischen fachwissenschaftlichen Ansprüchen in Bezug auf die inhaltliche Bandbreite und die notwendige didaktische Komplexitätsreduktion. Durch die Offenlegung und Erarbeitung dieser Spannungen reichern die Beiträge dieses Sammelbands die eingangs genannten theoretischen Ansätze mit Beispielen aus der Schulbuchforschung an und benennen neue Fragen und Themen, die es in Zukunft zu bearbeiten gilt, wenn untersucht wird, mit welchen Mitteln, Medien und mit welchen Zielen verschiedene religiöse und weltanschauliche Gruppen und Diskurse in Bildungsmedien konstruiert werden.

Literaturverzeichnis

- Alberts, Wanda. *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*, Berlin: de Gruyter, 2007.
- Dies. »Didactics of the Study of Religion«, in: *Numen* 55, 2008, 300–334.
- Andreassen, Bengt-Ove und James R. Lewis (Hg.). *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*, Sheffield: Equinox Publishing, 2014.
- Andreassen, Bengt-Ove, James R. Lewis und Suzanne Anett-Thobro (Hg.). *Textbook Violence*, Sheffield: Equinox Publishing, 2017.
- Barz, Heiner. *Postmoderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den alten Bundesländern*, Band I und II, Opladen: Springer VS, 1992.
- Ders., »Jugend und Religion. Bemerkungen zum religionssoziologischen Forschungsstand«, in: *Ethik und Unterricht*, Themenheft »Religion«, 11 (2003), 25–30.
- Beaman, Lori G. und Leo Van Arragon (Hg.). *Issues in Religion and Education. Whose Religion?*, Leiden: Brill, 2015.

40 Vgl. Klaus Hock, Johannes Lähnemann und Wolfram Reiß, *Schulbuchforschung im Dialog: Das Christentum in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*, Frankfurt am Main: Lembeck, 2006.

- Beckford, James S. »Re-Thinking Religious Pluralism«, in: *Religious Pluralism. Framing Religious Diversity in the Contemporary World*, Giuseppe Giordano und Enzo Pace (Hg.), Cham: Springer, 2015, 15–29.
- Berger, Peter. *Many Alters of Modernity. Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*, Boston/Berlin: De Gruyter, 2014.
- Bernhard, Roland, Felix Hinz und Robert Maier (Hg.), *Luther und die Reformation in internationalen Geschichtskulturen. Perspektiven für den Geschichtsunterricht*, Göttingen: V&R unipress, 2017.
- Bochinger, Christoph. »New Age« und moderne Religion, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1994.
- Bochinger, Christoph, Martin Engelbrecht und Winfried Gebhardt. *Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion – Formen spiritueller Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur*, Stuttgart: Kohlhammer, 2009.
- Biener, Hansjörg. *Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern*, Schenefeld: EB-Verlag, 2007.
- Biesinger, Albert, Friedrich Schweitzer, Jörg Conrad und Matthias Gronover. *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Jugendalter*, Freiburg im Breisgau/Basel/Wien: Herder, 2006.
- Dommel, Christa. *Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England: Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive*, Berlin: Iko-Verlag, 2007.
- Falaturi, Abdoldjavad und Udo Tworuschka. *Der Islam im Unterricht: Beiträge zur interkulturellen Erziehung in Europa. Beilagen zu den Studien zur Internationalen Schulbuchforschung*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1992.
- Feige, Andreas und Carsten Gennerich. *Lebensorientierung Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland*, Münster: Waxmann, 2008.
- Fischer, Gerhard. *Analyse der Geographiebücher zum Thema Islam*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1987.
- Frank, Katharina. *Schulischer Religionsunterricht: Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2009.
- Dies. »Bad Religions and Good Religions: The Representation of Religious Traditions in a New Swiss Textbook«, in: *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*, Bengt-Ove Andreassen u. a. (Hg.), Sheffield: Equinox Publishing, 2014, 62–85.
- Fuchs, Eckert und Annekatrin Bock (Hg.). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, New York: Palgrave Macmillan, 2018.
- Fuchs, Eckhardt, Inga Niehaus und Almut Stoletzki. *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*, Göttingen: V&R unipress, 2014.
- Führding, Steffen und Peter Antes (Hg.). *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive*, Göttingen: V&R unipress, 2013.
- Georgi, Viola. »Diversity«, in: *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*, Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, und Uwe Sandfuchs (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2015, 61–66.

- Dies. »Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft«, in: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2, 2015, 25–27.
- Gogolin, Ingrid und Marianne Krüger-Potratz. *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2006.
- Härenstam, Kjell. *Skolboks-islam: analys av bilden av islam i läroböcker i religionkunskap*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1993.
- Ders. »Images of Muslims on Swedish school textbooks«, in: *Nordic identities in transition – as reflected in pedagogic texts and cultural contexts*, Staffan Selander und Bente Aamotsbakken (Hg.), Oslo: Novus Press, 2009, 171–190.
- Hock, Klaus, Johannes Lähmann und Wolfram Reiß. *Schulbuchforschung im Dialog: Das Christentum in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*, Frankfurt am Main: Lembeck, 2006.
- Höhne, Thomas. »Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs«, in: *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*, Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005, 65–93.
- Ders. *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*, Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2003.
- Iserloh, Erwin. *Reformation und Gegenreformation in den Schulbüchern Westeuropas*, Braunschweig: A. Limbach, 1974.
- Jackson, Robert. *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Straßburg: Council of Europe Publishing, 2014.
- Jensen, Tim. »Religious Studies Based Religious Education in Public Schools: A Must for a Secular State«, in: *Numen* 55, 2008, 123–150.
- Jonker, Gerdien. *Im Spiegelkabinett. Europäische Wahrnehmungen von Muslimen, Heiden und Juden (1700–2010)*, Würzburg: Ergon, 2013.
- Jonker, Gerdien, Pierre Hecker und Cornelia Schnoy (Hg.). *Muslimische Gesellschaften in der Moderne. Ideen – Geschichten – Materialien*, Wien: Studien Verlag, 2007.
- Kennigott, Eva Maria und Lothar Kuld (Hg.). *Religion verstehen lernen. Neuorientierung religiöser Bildung*, Münster: LIT Verlag, 2012.
- Klafki, Wolfgang. »Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule. Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive«, in: *Pluralität und Bildung*, Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz und Meinert A. Meyer (Hg.), Opladen: Leske & Budrich, 1997, 235–250.
- Kröhnert-Othman, Susanne. *Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Leben getrennt*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 2011, http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Expertise/fulltext/Islamstudie_2011.pdf.
- Lässig, Simone. »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: *Das Schulbuch. Kontexte, Produktion, Unterricht*, Eckardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215.
- Lewis, James R. »Stones and Bones: Indigenous African Religions and the ›Evolution‹ of World Religions«, in: *Textbook Gods. Genre, Text and Teaching Religious Studies*, Bengt-Ove Andreassen und James R. Lewis (Hg.), Sheffield: Equinox Publishing, 2014, 198–211.

- Luckman, Thomas. *Die Unsichtbare Religion*, Berlin: Suhrkamp Verlag, 1991.
- Lüddeckens, Dorothea und Rafael Walthert (Hg.). *Fluide Religion. Neue religiöse Bewegungen im Wandel. Theoretische und empirische Systematisierungen*, Bielefeld: transcript, 2010.
- Nipkow, Karl Ernst. »Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem«, in: *Handbuch interreligiöses Lernen*, Peter Schreiner, Ursula Sieg und Volker Elsenbast (Hg.), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2005, 362–380.
- OSCE/ODIHR, *Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, 2007, <http://www.osce.org/odihr/27217?download=true>, zuletzt geprüft am 17. Mai 2018.
- Siegers, Pascal. *Alternative Spiritualitäten. Neue Formen des Glaubens in Europe: Eine empirische Analyse*, Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2012.
- Spenlen, Klaus und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.), *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Göttingen: V&R unipress, 2012.
- Spielhaus, Riem und Martin Herzog. »Religionspolitische Ansätze und Maßnahmen zur rechtlichen Anerkennung des Islams«, in: *Kirche und Recht* 16, 2 (2016), 14–36.
- Stein, Gerhard. *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik*, Kastellaun: Henn, 1977.
- Štimac, Zrinka. »Vernetzte Welt – Getrennte Religionen? Verflechtung von Religion und Gesellschaft als Herausforderung der Schulbücher«, Eckert. Working Papers 1 (2016), https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/131/861869273_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Dies. »Religion as a Subject of Textbook Analyses: An Exemplary Overview«, in: *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Eckhardt Fuchs und Annetrin Bock (Hg.), New York: Palgrave Macmillan, 2018, 251–265.
- Dies. »Transnational Perspectives on Religion and on Textbook Research«, in: *Religion and Educational Research. National Traditions and Transnational Perspectives*, David Käbisch (Hg.), Münster: Waxmann, 2018 (im Erscheinen).
- Streib, Heinz und Carsten Gennerich. *Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*, Weinheim: Beltz Juventa, 2011.
- Taylor, Charles. *A Secular Age*, Cambridge/London: Harvard University Press 2007.
- Wohlrab-Sahr, Monika. »Konfessionslos gleich religionslos? – Überlegungen zur Lage in Ostdeutschland«, in: *Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven*, Götz Doyé und Heidrun Kessler (Hg.), Leipzig: EVA, 2002, 11–27.
- Wohlrab-Sahr, Monika, Uta Karstein und Christine Schaumburg. »Ich würd' mir das offen lassen.« Agnostische Spiritualität als Annäherung an die »Große Transzendenz« eines Lebens nach dem Tode«, in: *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 13, 2 (2005), 153–174.
- Woodhead, Linda. »Five concepts of religion«, in: *International Review of Sociology: Revue Internationale de Sociologie* 21, 1 (2011), 121–143.

Wandel von Bildungssystemen und Schulfächern – Ausgewählte Beispiele

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2018, V&R unipress GmbH, Cöttingen

ISBN Print: 9783847107484 – ISBN E-Lib: 9783737007481

»The Textbook Wars« – Die Herausforderungen bei der Integration von Religion in die Lehrpläne staatlicher Schulen in den USA

Westliche Demokratien wurden in den letzten Jahrzehnten mit einer Pluralisierung ihrer religiösen Landschaften konfrontiert, hauptsächlich bedingt durch Zuwanderung.¹ Dies hat dazu geführt, dass die Zahl der Muslime, Hindus, Sikhs, aber auch der Anhänger afro-karibischer Glaubensrichtungen oder sogenannter »neuer religiöser Bewegungen« in ihrer Bevölkerung zugenommen hat. Während diese Minderheiten mehr Rechte und mehr Anerkennung fordern, stellen sie gleichzeitig dominante Repräsentationen kollektiver Identität in Frage und ziehen langfristige institutionelle Regelungen zwischen dem Staat und den Glaubensstraditionen der Mehrheit in Zweifel. Diese Entwicklungen haben Staatsbedienstete dazu veranlasst, neue Ansätze zur Regulierung religiöser Diversität zu implementieren. Dazu gehören der Ausbau der gesetzlichen Berücksichtigung religiöser Praktiken von Minderheiten, neue Richtlinien bezüglich religiöser Kleidung im öffentlichen Raum, aber auch die Neugestaltung der Stellung und der Rolle der Religion im Bereich der Bildung. In den letzten drei Jahrzehnten war eine der wichtigsten Bildungsreformen im Hinblick auf die Handhabung religiöser Diversität die Einführung eines säkularen Unterrichts über Religion. Dies wird hier verstanden als eine streng akademische, auf Fakten beruhende, nicht in sich selbst religiöse Darstellung der Geschichte, der Überzeugungen und der Traditionen von Religionen, die mit einem vergleichenden Ansatz untersucht werden. Dies war zum Beispiel in Frankreich und in Kanada der Fall,² aber auch in den Vereinigten Staaten, einem Land, das oft als »außerordentlich religiös« empfunden wird, das aber historisch auf dem Grundsatz der Trennung von Staat und Kirche fußt. So beginnt der 1791 verabschiedete Erste Zusatzartikel zur Verfassung der Vereinigten Staaten mit den Worten: »Der Kongress darf kein Gesetz erlassen, das die Einführung einer Staatsreligion zum Gegenstand hat«

1 Aus dem Englischen von Alyce von Rothkirch.

2 Mireille Estivalèzes, »L'enseignement sur les religions à l'école en France et au Québec à l'épreuve du pluralisme culturel«, in: Xavier Boniface und Jacqueline Lalouette (Hg.), *Les religions à l'école. Europe et Amérique du nord. XIXe-XXIe siècles*, Paris: Letouzey et Ané, 2011, 79–90.

(»Congress shall make no law respecting an establishment of religion, or prohibiting the free exercise thereof«).³ Beginnend mit den 1940er Jahren und der strikten Säkularisierung der staatlichen Bildung durch den Obersten Gerichtshof, hatten amerikanische Schulen traditionell beschlossen, die Religion zu vernachlässigen, weil sie als ein zu sensibler und polarisierender Gegenstand gesehen wurde. Seit Ende der 1980er Jahre führten Staaten jedoch im Kontext der Diversifizierung und Politisierung des Glaubens neue Pflichtkurse über das Thema Religion ein, die in den sozialwissenschaftlichen Lehrbüchern im ganzen Land zunehmend Verbreitung fanden. Wenn aber in den Vereinigten Staaten zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Lehre über Religion zu einem etablierten akademischen Standard geworden ist, dann hat sie sich in den letzten Jahren allerdings auch zu einer umstrittenen politischen Frage und zu einer Identitätsfrage entwickelt. Während Konservative versucht haben, Unterricht über Religion zum Propagieren ihrer christlichen Werte im Unterricht zu instrumentalisieren, haben religiöse Minderheiten es zu einem entscheidenden Teil ihrer Identitätsstrategien gemacht, Kapitel über ihren jeweiligen Glauben in den Unterricht zu integrieren. Das hat die staatlichen Anstrengungen, im Bildungssektor mit religiöser Diversität umzugehen, weiter verkompliziert.

Beginnend mit einem Blick in die Vergangenheit analysiert dieser Beitrag die spezifischen Herausforderungen, die sich in einem säkularen und pluralistischen Staat aus der Einbeziehung der Religion in Schulbücher ergeben. Insbesondere versucht das Kapitel nachzuvollziehen, warum und wie die Religion, die lange Zeit in amerikanischen öffentlichen Schulen vernachlässigt worden war, in den letzten drei Jahrzehnten zu einer legitimen pädagogischen und staatsbürgerlichen *Conditio sine qua non* geworden ist, und bis zu welchem Grad solch eine (Wieder-)Eingliederung des Glaubens in das Klassenzimmer innerhalb der Auslegungsgrenzen des Ersten Zusatzartikels erreicht werden kann. Die Einführung von Inhalten über Religion in Schulbücher wirft auch die weiter gefasste Frage nach der zunehmenden (erneuten) Beschäftigung des säkularen Staates mit dem Glauben auf und hinterfragt damit auch die jüngsten Veränderungen in der öffentlichen politischen Steuerung (*governance*) der religiösen Diversität in den Vereinigten Staaten.

3 Der Erste Zusatzartikel wurde vom Obersten Gerichtshof dahingehend ausgelegt, dass er eine staatliche Neutralität zwischen den Religionen und zwischen Religionen und Nicht-Religionen erfordert (siehe *Everson v. Board of Education*, 1947; *McCreary v. ACLU*, 2005).

Die Säkularisierung der amerikanischen staatlichen Bildung

Das amerikanische Bildungssystem ist dezentral organisiert und insofern unterscheidet sich der Inhalt der Schulbücher von Einzelstaat zu Einzelstaat. Nationale Organisationen, die sich aus Mitgliedern aus der Wissenschaft und aus der Lehre zusammensetzen, wie das National Council for the Social Studies oder das National Center for History in the Schools, legen breite Bildungsstandards fest. Staatliche Bildungsausschüsse (*boards of education*), die in den Vereinigten Staaten oft direkt vom Volk gewählt werden, können sich dann entscheiden, ob sie diese nationalen Standards befolgen oder sie nur teilweise übernehmen wollen. Die Lehrbücher werden dann von den Verlagen entsprechend der Standards der einzelnen Staaten verfasst.

In den 1940er Jahren und den folgenden vier Jahrzehnten hat der Oberste Gerichtshof die Trennung von Staat und Kirche in amerikanischen staatlichen Schulen nachhaltig bekräftigt. Der Religionsunterricht während des normalen Schultages (*McCollum v. Board of Education*, 1948) und lehrergeleitete Gebete (*Engel v. Vitale*, 1962) wurden für verfassungswidrig erklärt, gefolgt von Bibellektüre zu Andachtszwecken (*Abington v. Schempp*, 1963) und der Lehre von Kreationismus im Biologieunterricht (*Epperson v. Arkansas*, 1968; *Edwards v. Aguillard*, 1987). Die Regierung – ob die des Einzelstaates oder des Bundes – konnte in staatlichen Schulen nicht länger eine Glaubensrichtung einer anderen gegenüber bevorzugen, da dies nach Ansicht des Obersten Gerichtshofs das Risiko in sich barg, dass sich die Anhänger von Minderheitenreligionen als Bürgerinnen und Bürger zweiter Klasse fühlen könnten. Diese Entscheidungen bedeuteten jedoch nicht, dass jeder Bezug zu Religion kategorisch aus staatlichen Schulen ferngehalten werden musste. Im Gegenteil, der Oberste Gerichtshof erklärte ausdrücklich, dass ein nicht-konfessioneller und didaktischer Zugang zu Religion verfassungsmäßig sein könne:

Man könnte sagen, dass man ohne Beschäftigung mit vergleichender Religionslehre oder Religionsgeschichte und seiner Beziehung zum Fortschritt der Zivilisation seine Bildung nicht als abgeschlossen betrachten kann. Man kann sicherlich sagen, dass die Bibel es wert ist, allein wegen ihrer literarischen und historischen Qualitäten näher betrachtet zu werden. Nichts, was wir hier gesagt haben, weist darauf hin, dass ein solches Studium der Bibel oder der Religion nicht in Übereinstimmung mit der Ersten Zusatzartikel durchgeführt werden kann, solange dies objektiv und als Teil eines säkularen Bildungsprogramms geschieht.⁴

Allerdings wurde aufgrund der Rechtsprechung des Obersten Gerichtshofs die Religion in Schulbüchern im ganzen Land weitgehend vernachlässigt, weil sie als

4 Urteil von Richter Tom Clark, *Abington v. Schempp*, 1963, 374 U.S. 225, abrufbar unter <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/374/203/case.html>, zuletzt geprüft am 29. Mai 2018.

zu kontrovers empfunden wurde. Amerikanische Pädagoginnen und Pädagogen, die wegen dieser Ausklammerung des Glaubens aus dem Geschehen im Klassenzimmer beunruhigt waren, betonten schon in den 1950er und 1960er Jahren die Notwendigkeit, neue Wege zu finden, um Religion auf eine Weise in staatlichen Schulen einzubeziehen, die mit dem Ersten Zusatzartikel vereinbar sei. 1962 beispielsweise verabschiedete die Association for Supervision and Curriculum Development 1962 eine Resolution, die explizit den »Unterricht über Religion« unterstützte. Zwei Jahre später veröffentlichte die American Association of School Administrators einen 67-seitigen Bericht zu diesem Thema, in dem es hieß, dass »ein Lehrplan, der die Religion ignorierte, [...] auszusagen schiene, dass [sie] im Leben der Menschen nicht genauso real sei wie Gesundheit, Politik oder Wirtschaft [...]. Als integraler Bestandteil der menschlichen Kultur muss sie einbezogen werden.«⁵ Das Projekt einer akademischen Lehre über Religion – obwohl man damals noch nicht genau wusste, was das konkret bedeuten würde – wurde von den wichtigsten Bildungsorganisationen des Landes unterstützt, darunter auch die National Education Association, das American Council on Education und die American Association of Colleges of Teacher Education. Diese Gruppen befürworteten das Lernen über Religion aus zwei wesentlichen Gründen. Einerseits sollten die Schülerinnen und Schüler die religiöse Kultur und das religiöse Erbe ihres Landes verstehen können. Andererseits hoffte man, dass Unterricht über Religion, obwohl er nicht-konfessionell sein und keine religiösen Inhalte vermitteln sollte, dennoch dazu beitragen könnte, moralische Werte zu vermitteln und die Persönlichkeitsentwicklung junger Amerikanerinnen und Amerikaner zu fördern – eine Rolle, die vor der Säkularisierung staatlicher Schulbildung durch den Obersten Gerichtshof von der Bibel erfüllt wurde.⁶ Das American Council on Education zum Beispiel schrieb in einem Dokument mit dem Titel *The Function of the Public Schools in Dealing with Religion*, dass

staatliche Schulen [...] mit dem faktenbasierten Lernen über Religion sowohl einen wichtigen Faktor in der [...] Entwicklung unserer Kultur darstellen können als auch eine Quelle von Werten und Erkenntnissen für [...] Menschen auf der Suche nach Antworten auf die grundsätzlichen Fragen des Lebens. Religion kann [...] als Teil des amerikanischen Erbes und als relevant für zeitgenössische Werte untersucht [...] werden.⁷

5 American Association of School Administrators, Commission on Religion in the Public Schools, *Religion in the Public Schools*, Washington, D.C.: American Association of School Administrators, 1964, 55.

6 Steven Green, *The Bible, the School, and the Constitution*, New York: Oxford University Press, 2012.

7 The American Council of Education, *The Function of the Public Schools in Dealing with Religion. A Report on the Exploratory Study Made by the Committee On Religion and Education*, Washington, D.C.: The American Council on Education, 1953, 11.

Ab den 1970er Jahren wurden einige konkrete Initiativen ins Leben gerufen, um die Entwicklung von Lehrplänen für Religion im sozialwissenschaftlichen Unterricht und im Literaturunterricht zu fördern. So gründete beispielsweise die Religious Education Association das National Council on Religion and Public Education (NCRPE), um »Mittel zur Kooperation zwischen Organisationen bereitzustellen, die sich mit der Religion als verfassungsmäßig akzeptablen und pädagogisch angemessenen Teil eines säkularen staatlichen Bildungsprogramms befassen«.⁸ Ein Jahr später eröffnete die Wright State University in Indiana das Public Education Religion Studies Center, das darauf abzielte, das Bewusstsein für den Unterricht über Religion in staatlichen Schulen zu schärfen, und stellte Pädagoginnen und Pädagogen und Forschenden zahlreiche Ressourcen zu diesem Thema zur Verfügung. Die *American Academy of Religion*, die wichtigste Berufsorganisation für Religionswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, gründete ebenfalls 1974 die Religious Studies in Public Education Group. Aber obgleich viele Berichte zum Thema geschrieben wurden und obwohl einige wenige Staaten wie Wisconsin, Pennsylvania oder Florida Richtlinien einführten, um die Erstellung von Lehrmaterial über Religion anzuregen, blieben diese Initiativen überwiegend marginal und erfolglos. Weil sie es versäumten, Netzwerke zu etablieren, in denen Pädagoginnen und Pädagogen, Forschende und Gesetzgebende hätten kollaborieren können, wurde Religion als Unterrichtsgegenstand in amerikanischen staatlichen Schulen weiter vernachlässigt. Ein Bericht mit dem Titel *Teaching About Religion in National and State Social Studies Standards*, der im Jahr 2000 veröffentlicht wurde, weist beispielsweise darauf hin, dass »Schulbücher und anderes Lehrmaterial der 1960er, 1970er und frühen 1980er so stark säkular eingefärbt waren, dass jede Diskussion über Religion fast vollständig aus sozialwissenschaftlichen Programmen herausgeschrieben wurde.«⁹

Die Erziehung von »Weltbürgerinnen und -bürgern« für eine pluralistische Welt

Ab Ende der 1980er Jahre jedoch gewann der Unterricht über Religion in den Vereinigten Staaten neue pädagogische Bedeutung und wurde allmählich auf nationaler Ebene zu einem Objekt öffentlichen Interesses. Die christliche Rechte,

8 Mission statement des National Center for Professional & Research Ethics, zitiert nach Boardman W. Kathan, »National Council on Religion and Public Education, 1971–1994«, in: *Religion & Education* 43, 2 (2016), 127–141, hier 131.

9 Susan L. Douglass und First Amendment Center, *Teaching About Religion in National and State Social Studies Standards*, Nashville: First Amendment Center/ Fountain Valley, CA: Council on Islamic Education, 2000, <http://www.newseuminstitute.org/wpcontent/uploads/2016/10/teachingaboutreligionfullreport.pdf>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.

die regelmäßig die Wiedereinführung von Bibel und Gebeten in öffentlichen Schulen einforderte, trug zuerst dazu bei, dass das Thema Religion und Bildung in dieser Zeit zu einer wichtigen politischen Angelegenheiten wurde.¹⁰ Parallel zum Aufstieg der christlichen Konservativen wurde der Verzicht auf Religion in den Lehrplänen auch von mehreren liberalen Organisationen, die das Projekt einer »multikulturellen Bildung« unterstützten, zunehmend kritisiert. Das Hauptziel dieser in den 1960ern eingeführten pädagogischen Reform war es, in Schulen der Geschichte ethnischer und rassischer Minderheiten (*ethnic and racial minorities*) sowie von Frauen mehr Raum zu geben, damit Schülerinnen und Schüler »die Vielfalt der kulturellen Möglichkeiten, die [ihnen] offen stehen, erkennen« und lernen, »den sozialen Beitrag und die Lebenserfahrungen der verschiedenen Gruppen, die die Gesellschaft ausmachen, zu verstehen und zu schätzen.«¹¹ Die multikulturelle Wende des staatlichen Bildungswesens hatte die Religion bis dahin ignoriert, aber in den 1980ern begannen Forschende und Interessengruppen, ihre Aufnahme in Schulbücher in einer amerikanischen Gesellschaft zu fordern, die mit der wachsenden Diversifizierung ihrer religiösen Landschaft fertig werden musste. Der *Immigration and Nationality Act* von 1965, mit dem die Beschränkungen für die Einwanderung aus Asien und dem Nahen Osten aufgehoben wurden, hatte nämlich durchaus zu einem deutlichen Anstieg der Zahl nichtchristlicher Minderheiten in den Vereinigten Staaten geführt. Als Folge dieser Entwicklungen erkannte das National Council for the Social Studies 1984 zum ersten Mal an, dass das Lernen über Religion »einen rechtmäßigen Platz im Lehrplan staatlicher Schulen [habe], weil religiöse Überzeugungen, Praktiken, Institutionen und Sensibilitäten allgegenwärtig sind.«¹² Ronald Reagans Bildungsminister William Bennett erklärte 1986 ebenfalls öffentlich, dass Schülerinnen und Schüler etwas über die Religionen und die Geschichte der Religionsfreiheit in den Vereinigten Staaten lernen sollten.¹³ 1988 wurde ein Leitfaden mit dem Titel *Religion in The Public School Curriculum* von 17 Organisationen unterzeichnet, einschließlich der American Federation of Teachers, dem Council on Islamic Education, der Jewish Congregation of America und der National Association of Evangelicals. Unter Hinweis darauf, dass »die am wei-

10 Daniel K. Williams, *God's Own Party. The Making of the Christian Right*, New York: Oxford University Press, 2010.

11 Amy Gutmann, »Challenges of Multiculturalism in Democratic Education«, in: Robert K. Fullinwider (Hg.), *Public Education in a Multicultural Society. Policy, Theory, Critique*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996, 158f.

12 Robert J. Dilzer, »Including the Study About Religions in the Social Studies Curriculum. A Position Statement and Guidelines«, in: *Religion & Public Education* 11, 4 (1984), 40–42, hier 40.

13 Associated Press, »Schools Wrong to Ignore Religion's Role, Bennett Says«, in: *The Los Angeles Times*, 15. Mai 1986, http://articles.latimes.com/1986-05-15/news/mn-5615_1_public-schools, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.

testen verbreiteten Schulbücher die Rolle der Religion in Geschichte und Gesellschaft weitgehend ignorieren«, ermutigte der Bericht die Schulen, »die Schülerinnen und Schüler einer Vielfalt religiöser Ansichten auszusetzen«. ¹⁴ So entstand in den Vereinigten Staaten ein neuer Konsens über den Unterricht zu Religion. Die Wiedereingliederung des Glaubens in die Schulbücher wurde von zahlreichen Einzelpersonen und Organisationen unterstützt, darunter Teile der Bundes- und Staatsbeamtenschaft, Bildungsvereinigungen, Religionswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, aber auch Minderheitsreligionen, christliche Konservative und Gruppen, die für die Trennung von Staat und Kirche eintraten (wie die People for the American Way oder die American Civil Liberties Union). 1995 machten die von der Clinton-Administration an alle Schulbezirke des Landes gesendeten *Federal Guidelines on Religion in Public Schools* noch einmal deutlich, dass »staatliche Schulen Unterricht über Religion machen (können)« und dass »die vergleichende Religionslehre, die Bibel (oder andere Schriften) als Literatur und die Rolle der Religion in der Geschichte der Vereinigten Staaten und anderer Länder zulässige Themen für den Schulunterricht sind.« ¹⁵

In fast jedem Staat sehen die Anforderungen für Kurse in *World History* oder *World Geography* heute vor, dass die Schülerinnen und Schüler etwas über die Geschichte und Traditionen der großen Weltreligionen sowie über ihren kulturellen, sozialen und politischen Einfluss lernen. Die Lernanforderungen für *World History/Global Studies* in New Jersey verlangen zum Beispiel, dass Schülerinnen und Schüler »die Lehren verschiedener Weltreligionen (d. h. Buddhismus, Christentum, Konfuzianismus, Islam, Judentum, Sikhismus und Taoismus), ihre Ausbreitungsmuster und ihre Antworten auf die derzeitigen Herausforderungen der Globalisierung vergleichen und einander gegenüberstellen« und »analysieren, wie Religion Menschen sowohl einte als auch spaltet«. ¹⁶ In ähnlicher Weise fordern die Lernanforderungen für *World History Studies* die Schülerinnen und Schüler auf, »die historischen Ursprünge, zentralen Ideen und die Verbreitung der wichtigsten religiösen und philosophischen Traditionen, einschließlich des Buddhismus, des Christentums, des Konfuzianismus, des Hinduismus, des Islams, des Judentums und des Sikhismus, zu beschreiben«. Darüber hinaus müssen Schülerinnen und Schüler »Beispiele religiösen Ein-

14 »Religion in the Public School Curriculum: Questions and Answers«, in: *Journal of Law and Religion* 8, 1&2 (1990), 310f.

15 US Department of Education, »Memorandum on Religious Expression in Public Schools«, 12. Juli 1995, <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/WCPD-1995-07-17/pdf/WCPD-1995-07-17-P-g1227.pdf>, zuletzt geprüft am 9. April 2018.

16 New Jersey Department of Education, »New Jersey Student Learning Standards for Social Studies, 6.2. World History/Global Studies«, 2014, <http://www.state.nj.us/education/cccs/2014/ss/standards.pdf>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.

flusses auf verschiedene Ereignisse in den wichtigen Epochen der Weltgeschichte erkennen«. ¹⁷

Der amerikanische Geschichtsunterricht legt auch einen größeren Schwerpunkt auf religiöse Ereignisse sowie Akteurinnen und Akteure; so gibt es Verweise auf religiöse Erweckungen (namentlich die erste und zweite *Great Awakening*), die Geschichte von Minderheiten (z. B. die Mormonen), die Bedeutung von Glaubensgruppen für soziale Reformbewegungen (*social gospel*), die Rolle afroamerikanischer Kirchen während der Sklaverei und der Zeit der Bürgerrechtsbewegung usw. In New Jersey erfordern die Lern- und Unterrichtsziele der *high school* für das Thema »Geschichte der USA« von den Schülerinnen und Schülern, dass sie »die Auswirkung religiöser und sozialer Bewegungen auf die Entwicklung der amerikanischen Kultur, Literatur und Kunst ermitteln«. ¹⁸ Im Unterricht über die USA heute (»Contemporary United States«) müssen Schülerinnen und Schüler in New Jersey auch »die Rolle der Religion in Bezug auf kulturelle und soziale Sitten, öffentliche Meinung und politische Entscheidungen bewerten«. ¹⁹ Generell betont das kalifornische *History-Social Science Framework* von 2005, welchen Stellenwert die Religion heutzutage in sozialwissenschaftlichen Lehrplänen haben sollte und welchen Beitrag sie leisten kann:

In diesem Rahmenkonzept wird die Bedeutung der Religion für die Geschichte der Menschheit anerkannt. Beim Lernen über Weltgeschichte müssen Schülerinnen und Schüler sich mit den Grundideen der großen Religionen und den ethischen Traditionen in ihrer zeitlichen und örtlichen Einordnung vertraut machen. Von den Schülerinnen und Schülern wird erwartet, dass sie etwas über die Rolle der Religion bei der Gründung dieses Landes lernen, weil so viele unserer Institutionen ihre Vorgeschichte in religiösen Überzeugungen haben. Die Schüler und Schülerinnen sollen die intensive religiöse Leidenschaft verstehen, die Fanatismus und Krieg hervorgebracht hat, sowie die politischen Regelungen (wie beispielsweise die Trennung von Kirche und Staat), die es verschiedenen religiösen Gruppen ermöglichen, einvernehmlich in einer pluralistischen Gesellschaft zu leben. ²⁰

In den letzten Jahren wurden auch landesweit einige Dinge umgesetzt, um die Ausbildung von Lehrenden zum Thema Religion gezielt zu verbessern. So bietet

17 Texas Education Code, »Texas Essential Knowledge & Skills for Social Studies, Chapter 113, Subchapter C: High school; § 113.42. World History Studies, Beginning with school year 2011–2012«, 2010, <http://ritter.tea.state.tx.us/rules/tac/chapter113/ch113c.html>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.

18 New Jersey Department of Education, »New Jersey Student Learning Standards for Social Studies, 6.1. US History: America in the World«, 2014, <http://www.state.nj.us/education/cccs/2014/ss/standards.pdf>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.

19 Ebd.

20 California Department of Education, *History-Social Science Framework for California Public Schools*, Sacramento: California Department of Education, 2005, www.cde.ca.gov/ci/cf/cf/documents/histsocsciframework.pdf, zuletzt geprüft am 29. Mai 2018.

beispielsweise die Harvard Extension School (Fakultät für Fortbildung/Lebenslanges Lernen) in Zusammenarbeit mit der Harvard Divinity School (Theologische Fakultät) aktiven Lehrkräften ein »Religious Studies & Education Certificate« an, das darauf abzielt, das »Studium der Religion aus einer nicht-konfessionellen Perspektive unter Anwendung von interdisziplinären und multikulturellen Methoden und der kritischen Theorie zu fördern«. Sekundarschul-Lehrende können Kurse wie »Religion, Bildung und Demokratie«, »Islam und zeitgenössische muslimische Gesellschaften verstehen«, »Klassiker der christlichen Literatur« und »Buddhismus und sozialer Wandel« belegen.²¹ Ein ähnliches Programm mit dem Titel »Religion and Public Education Project« existiert seit 1995 an der California State University in Chico. In Zusammenarbeit mit Schulbezirken im ganzen Staat bietet sie Lehrenden Ressourcen und Schulungen an und informiert sie über die Anforderungen des Ersten Zusatzartikels sowie die grundlegenden Überzeugungen, Praktiken und Geschichten von »einigen der wichtigsten Religionen der Welt«.²²

Unterricht über Religion als politische Bildung

In den USA handelt es sich also um einen säkularen, aber entschieden integrativen und multikulturellen Ansatz für den Unterricht über Religion, der in den letzten drei Jahrzehnten befürwortet wurde. Der Schwerpunkt liegt nicht mehr so sehr auf der Vermittlung einer bestimmten religiösen Kultur oder eines bestimmten religiösen Erbes oder auf der Förderung von Werten und moralischer Bildung. Vielmehr scheint es, dass der Religionsunterricht heute in erster Linie darauf abzielt, das Bewusstsein für religiöse Diversität zu stärken und Toleranz und interkulturellen Dialog unter den Schülerinnen und Schülern zu fördern. Ein Bericht mit dem Titel *A Teacher's Guide to Religion in the Public Schools*, der 2004 von einer Koalition säkularer und religiöser Gruppen verabschiedet wurde, betonte die Notwendigkeit, Unterricht über Religion zu erteilen, um »die Nation und die Welt zu verstehen« und »das interkulturelle Verständnis zu fördern, das für Demokratie und Weltfrieden so unerlässlich ist«.²³ Charles C. Haynes, Autor

21 »Religious Studies and Education Certificate«, www.extension.harvard.edu/academics/professional-graduate-certificates/religious-studies-education-certificate, zuletzt geprüft am 22. März 2018.

22 »Religion and Public Education Project«, www.csuchico.edu/cpur/rpep/, zuletzt geprüft am 22. März 2018.

23 Charles C. Haynes, *A Teacher's Guide to Religion in the Public Schools*, Nashville: First Amendment Center, 2004, <http://www.religiousfreedomcenter.org/wp-content/uploads/2014/08/teachersguide.pdf>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.

mehrerer Bücher und Richtlinien zum Thema,²⁴ meint, dass die Fähigkeit, Religionen zu verstehen, zu einer Voraussetzung für die Formung von Weltbürgerinnen und Weltbürgern geworden ist, die in der Lage sind, sich über religiöse Differenzen auszutauschen und diese zu überwinden.²⁵ Durch die Einführung von Unterricht über Religion haben Beamtinnen und Beamte und Lehrkräfte versucht, nach jahrzehntelanger Vernachlässigung des Glaubens in Schulen, religiösen Perspektiven als »Quellen von Werten, die eine Ethik der multikulturellen Staatsbürgerschaft nähren«, in den Vereinigten Staaten wieder Geltung zu verschaffen.²⁶ In diesem Sinne erklärt das National Council for the Social Studies auch: »Das Wissen über Religionen ist nicht nur ein Merkmal eines gebildeten Menschen, sondern auch absolut notwendig, um eine pluralistische Welt zu verstehen und in ihr zu leben. Das Wissen um religiöse Differenzen [...] kann helfen, Verständnis zu fördern und Vorurteile abzubauen.«²⁷ Diese Erklärung unterstreicht den Beitrag der Religion zur multikulturellen staatsbürgerlichen Bildung in der zeitgenössischen amerikanischen Demokratie. Generell zeugt diese Herangehensweise an die Religion in staatlichen Schulen von dem, was Jocelyn Maclure und Charles Taylor eine »liberale pluralistische« Auffassung von Säkularismus genannt haben. Das heißt, dass der säkulare Staat zwar gegenüber der Religion neutral bleiben muss, dass er aber die Relevanz des Glaubens als Element anerkennt, das zur Beeinflussung von Kulturen und Identitäten beiträgt, und dass er sich aktiv mit religiöser Vielfalt in der Öffentlichkeit beschäftigt.²⁸

Insofern spiegeln die Religionsinhalte in amerikanischen Schulbüchern das Ziel wider, einen »zivilisierten Pluralismus« zu erreichen, d. h. einen normativen und idealistischen Umgang mit Diversität. Die positiven Aspekte religiöser Traditionen und Beispiele für interreligiöse Begegnungen werden hervorgehoben, während Fälle von Konflikten oder Gewalt heruntergespielt werden. Mit anderen Worten, Kapitel über die Weltreligionen scheinen vorzuschreiben, wie religiöse Unterschiede von den Schülerinnen und Schülern verstanden und behandelt werden sollten.²⁹ Die Lernziele für *World History Studies* in Texas ver-

24 Charles C. Haynes und Warren Nord, *Taking Religion Seriously Across the Curriculum*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

25 Interview mit Charles C. Haynes, Washington, D.C., 2. April 2015.

26 Eduardo Mendieta und Jonathan Vanantwerpen, »Introduction«, in: Judith Butler, Jürgen Habermas u. a. (Hg.), *The Power of Religion in the Public Sphere*, New York: Columbia University Press, 2011, 4–5.

27 Dilzer, »Including the Study About Religions in the Social Studies Curriculum«, 40.

28 Jocelyn Maclure und Charles Taylor, *Secularism and Freedom of Conscience*, Cambridge: Harvard University Press, 2011.

29 Martha L. Smith Roberts, »American Religious Pluralism in Historical Perspective«, in: Vincent F. Biondo III. und Andrew Fiala (Hg.), *Civility, Religious Pluralism, and Education*, New York: Routledge, 2014, 88–111.

langen zum Beispiel von den Schülern und Schülerinnen, dass sie etwas über die »Interaktionen zwischen muslimischen, christlichen und jüdischen Gesellschaften in Europa, Asien und Afrika« oder über die »Interaktionen zwischen muslimischen und hinduistischen Gesellschaften in Südasien« lernen sollen.³⁰ Die kalifornischen Lernziele für *World History* fordern von den Lernenden, »das Leben und die Lehren Mohammeds, einschließlich der islamischen Lehren über die Verbindung mit dem Judentum und dem Christentum, nachzuvollziehen« oder »das Goldene Zeitalter der Zusammenarbeit zwischen Juden und Muslimen im mittelalterlichen Spanien zu beschreiben, das Kreativität in Kunst, Literatur und Wissenschaft beförderte.«³¹ Insbesondere in den jüngsten Ausgaben der Lehrbücher zu *World History* behaupten die Kapitel über den Islam nachdrücklich sein (positives) Verhältnis zu den beiden anderen »abrahamitischen Religionen« – Judentum und Christentum. Sie betonen ihre theologischen Gemeinsamkeiten, ziehen Parallelen zwischen dem Koran, den kanonischen jüdischen Schriften und der christlichen Bibel oder betonen den Austausch und die Befruchtung von Vorstellungen der muslimischen, christlichen und jüdischen Gemeinschaften im Mittelalter. Das *World-History*-Lehrbuch *Discovering Our Past. A History of the World*, das in kalifornischen Mittelschulen verwendet wird, enthält Sätze wie »Der Islam hat Glaubenssätze mit dem Judentum und dem Christentum gemeinsam. Wie Juden und Christen auch sind Muslime Monotheisten [...]. Wie Juden und Christen glauben Muslime, dass Gott durch Propheten zu den Menschen gesprochen hat«, »viele Muslime respektieren die Überzeugungen und Praktiken [von Juden und Christen]«. ³² Ähnlich geht das Schulbuch *World Cultures. A Global Mosaic* vor, das in Kalifornien, Florida und Pennsylvania verwendet wird, und Schüler lehrt, dass

der Glaube der [Juden und Christen] den Islam beeinflusst hat. Alle drei Religionen sind monotheistisch. Muslime glauben, dass Allah derselbe Gott wie der Gott der Juden und Christen ist. [...] Wie das Judentum und das Christentum, setzt der Islam ethische oder moralische Maßstäbe [...] Die Muslime haben die »Leute des Buches« nicht dazu gezwungen, zu konvertieren [...]. Juden und Christen konnten ihre Religion nach Belieben ausüben [...], Eigentum besitzen und Regierungsämter innehaben.³³

30 Texas Education Code, »Texas Essential Knowledge and Skills for Social Studies«.

31 California Department of Education, *History-Social Science Content Standards for California Public Schools, Grade 7 – World History and Geography: Medieval and Early Modern Times*, Sacramento: California Department of Education, 2000, <https://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/histsocscistnd.pdf>, zuletzt geprüft am 9. April 2018.

32 Jackson J. Spielvogel, *Discovering Our Past. A History of the World*, Grades 6–8, Bothell, Washington: McGraw-Hill, 2014, 403 und 405.

33 Ahmad Iftikhar u. a., *World Cultures. A Global Mosaic*, Grades 6–8, Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall, 5. Auflage 2004, 571–573.

Dennoch haben diese pluralistischen Ambitionen Grenzen, da die Schulbücher zum Beispiel nicht berücksichtigen, wie Religionen heutzutage tatsächlich »gelebt« und praktiziert werden, sondern sie hauptsächlich aus einem historischen Blickwinkel darstellen, als ob sie rein der Vergangenheit angehörten. Erstens werden religiöse Identitäten so tendenziell verdinglicht und zweitens erhält man den Eindruck, dass Religionen keine echte Relevanz für das Leben der Schülerinnen und Schüler haben können oder sollen. Aufgrund der Einschränkungen durch den Ersten Zusatzartikel werden Schülerinnen und Schüler zudem nicht dazu angeregt, über ihren eigenen Glauben nachzudenken oder die unterschiedlichen Wertesysteme und ethischen Implikationen der Religionen miteinander zu diskutieren.

Religion im Unterricht: Eine Frage der Politik und der Identität

Die Bemühungen von Beamtinnen und Beamten, Lehrenden und Forschenden, Religion in Schulbücher zu integrieren, wurde aber auch dadurch erschwert, dass der Unterricht über Religion zu einer umstrittenen Identitätsfrage und politischen Frage geworden ist, die von Minderheitsreligionen strategisch »benutzt« wird, um sich innerhalb von dem, was José Casanova den amerikanischen »kompetitiven Multikulturalismus«³⁴ nennt, zu behaupten, sowie von religiösen Konservativen, die ihre christliche Weltsicht ins Klassenzimmer tragen wollen. Diese Gruppen machen aktive Lobbyarbeit bei staatlichen Bildungsausschüssen, um Einfluss auf Richtlinien zu nehmen und üben auf die Verlage bei der Konzeption von Schulbüchern Druck aus. Sie fordern Überarbeitungen, die oft unvereinbar sind mit der Arbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Pädagoginnen und Pädagogen und auch ganz allgemein mit dem Hauptziel des Unterrichts über Religion, d. h. einer auf akademischer Arbeit beruhenden, pluralistischen Darstellung religiöser Traditionen. In den letzten Jahren führten die Versuche dieser Gruppen, Kontrolle darauf auszuüben, wie ihr Glaube in staatlichen Schulen unterrichtet wird, zu vielen öffentlichen Kontroversen, die von den amerikanischen Medien als »textbook wars« bezeichnet wurden.

Religiöse Minderheiten wie Muslime, Hindus oder Sikhs haben die Einführung von Unterrichtsinhalten, die ihrem Glauben gewidmet sind, zu einem entscheidenden Teil ihrer Identitätsstrategien gemacht, um eine größere öffentliche Sichtbarkeit und Anerkennung in der amerikanischen Gesellschaft zu erlangen. Die Sikh Coalition zum Beispiel – die wichtigste Sikh-Interessengruppe

34 José Casanova, »Immigration and the New Religious Pluralism. A European Union-United States Comparison«, in: Geoffrey Brahm Levey und Tariq Modood (Hg.), *Secularism, Religion and Multicultural Citizenship*, New York: Cambridge University Press, 2008, 139–163.

in den Vereinigten Staaten – hat aktive Lobbyarbeit bei staatlichen Bildungsausschüssen gemacht, mit dem Ziel, dass der Sikhismus zum Unterrichtsinhalt wird. Im Jahr 2009, nach einer sechsjährigen Lobbykampagne, hat New Jersey zugestimmt, Unterricht über Sikhismus in staatlichen Schulen verpflichtend zu machen. Texas folgte diesem Beispiel ein Jahr später. Die Sikh Coalition hofft, dass Unterricht über ihren Glauben den amerikanischen Schülerinnen und Schülern »positive Eindrücke« vom Sikhismus vermittelt und damit einen »kulturellen Wandel in den Köpfen der Amerikanerinnen und Amerikaner« auslöst, der Sikhs zu einer besseren Akzeptanz in der Gesellschaft verhilft.³⁵ James Davidson Hunter drückt es folgendermaßen aus: durch das Streitthema Schulbücher und Religion stehen »Ansprüche und Gegenansprüche darüber [...], was aufgenommen werden soll [...], wer Aufmerksamkeit, Respekt und Berücksichtigung verdient, zur Diskussion.«³⁶ Dementsprechend wollen Minderheitenreligionen nicht nur in die Lehrpläne der Schulen aufgenommen werden, sondern sie versuchen auch zunehmend, die Art und Weise, wie ihre Religion in Schulbüchern dargestellt wird, zu kontrollieren und zu beeinflussen. Ein interessantes Beispiel dieser Identitätsstrategie ist die Protestbewegung, die 2005 von mehreren hinduistischen Interessengruppen gegen die ihrer Meinung nach »negative« Darstellung des Hinduismus in kalifornischen Schulbüchern geführt wurde. Diesen Gruppen zufolge vermitteln die ihrem Glauben gewidmeten Schulbuchkapitel ein »unerwünschtes, lächerliches und minderwertiges« Bild des Hinduismus und tragen so dazu bei, hinduistische Kinder in den Vereinigten Staaten in Verlegenheit zu bringen und zu demütigen.³⁷ Um ein positiveres Bild ihrer Religion zu betonen, forderten sie, dass Verweise auf Polytheismus, das Kastensystem und den untergeordneten Status von Frauen im alten Indien entfernt werden. Etwa 40 amerikanische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Expertinnen und Experten für Hinduismus schrieben einen offenen Brief, um ihren Widerstand gegen die vorgeschlagenen Änderungen zu äußern, die ihrer Meinung nach nichts mit dem Forschungsstand zu tun hatten, sondern vor allem religiös und politisch motiviert seien. Nach vier Jahren des Konflikts und mehreren Gerichtsverfahren wurden schließlich nur geringfügige Änderungen vom kalifornischen Bildungsausschuss akzeptiert.

Das Streben nach einer säkularen und pluralistischen Darstellung von Religion in Schulbüchern wird auch heute regelmäßig von religiösen Konservativen

35 Telefoninterview mit Manbeena Kaur, Bildungsexpertin der *Sikh Coalition*, 2. April 2015.

36 James Davison Hunter und David Franz, »Religious Pluralism and Civil Society«, in: Stephen Prothero (Hg.), *A Nation of Religions*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2006, 256–273, hier 269.

37 Daniel Golden, »New Battleground in Textbook War. Religion in History«, in: *The Wall Street Journal*, 25. Januar 2006, <http://historynewsnetwork.org/article/21027>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.

angefochten, deren Hauptziel es ist, den Platz des Christentums in den bürgerlichen Vorstellungen zukünftiger amerikanischer Bürger zurückzugewinnen. In den letzten Jahren hat beispielsweise die christliche Rechte die Behandlung der religiösen Diversität – und insbesondere des Islams – in den Lehrplänen angegriffen. Im September 2010 hat der texanische Bildungsausschuss, in dem 7 Mitglieder von fünfzehn sich offen als »christliche Konservative« bezeichnen, eine Resolution mit dem Titel »Ausgewogene Behandlung religiöser Gruppen in Schulbüchern« verabschiedet, um die »pro-islamische« und »anti-christliche« »Voreingenommenheit« sozialwissenschaftlicher Lehrbücher offiziell zu verurteilen. Sie prangerten die »Muster von abwertenden Bezeichnungen gegenüber Christen und Superlativen gegenüber Muslimen« an sowie die »politisch korrekte Schönfärberei der islamischen Kultur und die Stigmatisierung der christlichen Zivilisation«. ³⁸ Fünf Monate zuvor, im Mai 2010, hatte der Bildungsausschuss in Texas ebenfalls dafür gestimmt, eine Überarbeitung von Inhalten zum Unterricht über *US Government* und *US History* zu befürworten, um unter anderem der Religion – nämlich dem Christentum – einen größeren Raum in der Gründungsgeschichte des Landes einzuräumen. *High-school*-Schülerinnen und -Schüler in Texas müssen nun etwas über die Bedeutung der »jüdisch-christlichen Tradition« für die Gründung Amerikas lernen, wobei der Schwerpunkt auf dem »biblischen Recht« liegt, während Moses als einer derjenigen genannt wird, deren »Rechtsgrundsätze den amerikanischen Gründungsdokumenten zugrunde liegen«. Die Bedeutung von Thomas Jefferson im Unterricht über die philosophischen Einflüsse der Amerikanischen Revolution wurde deutlich reduziert, vor allem wegen seiner religiösen Zweifel und seiner Unterstützung für die Trennung von Kirche und Staat. ³⁹

Darüber hinaus haben einige Staaten, vor allem im Süden, auch Wahlfächer zur Bibel eingeführt, wie z. B. »Die Bibel als Literatur« und »Die Bibel als Geschichte«. Obwohl sie offiziell akademisch und nicht konfessionell konzipiert sind, wurden diese Kurse als »getarnte Versuche« kritisiert, für religiöse Werte in staatlichen Schulen zu werben, da Lehrende dazu neigen, eine protestantische Auslegung der Bibel zu bevorzugen und die Schriften als historische Tatsachen darzustellen. ⁴⁰ In Staaten wie Virginia, Georgia und Florida sind einige dieser

38 Ericka Mellon, »Divided SBOE Adopts Religion Resolution«, in: *Houston Chronicle*, 24. September 2010, <https://www.mysanantonio.com/news/education/article/Divided-SBOE-adopts-religion-resolution-734724.php>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.

39 Texas Education Code, »Texas Essential Knowledge and Skills for Social Studies«; vgl. auch Russell Shorto, »How Christians Were the Founders«, in: *The New York Times*, 11. February 2010, <http://www.nytimes.com/2010/02/14/magazine/14texbooks-t.html>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.

40 Judith E. Schaeffer und Elliott M. Minceberg, *The Good Book Taught Wrong. Bible History Classes in Florida Public Schools*, Washington, D.C.: People for the American Way Foundation, 2000.

Wahlfächern über die Bibel von Gerichten für verfassungswidrig erklärt worden, da sie mit dem vom Ersten Zusatzartikel geforderten Grundsatz der Neutralität unvereinbar seien.

Die in diesem Kapitel analysierten Entwicklungen zeigen die widersprüchlichen Ziele der verschiedenen religiösen und säkularen Akteurinnen und Akteure, die in den letzten drei Jahrzehnten an den öffentlichen Debatten über Schulbücher und Religion in den Vereinigten Staaten beteiligt waren. Diese Kontroversen belegen, dass der Unterricht über Religion jenseits des Atlantiks nicht nur ein pädagogisches und akademisches Problem ist, sondern auch eine entschieden politische Angelegenheit, die die Spannungen zwischen konkurrierenden Vorstellungen über die Nation und die Rolle der Bürgerinnen und Bürger widerspiegelt, sowie Meinungsverschiedenheiten darüber, welche Rolle die Religion einnehmen soll. Dies sind drängende Fragen in einem Land, das bis heute zwischen seinen säkularen Grundlagen, seinen pluralistischen und multikulturellen Ambitionen und seinem christlichen Erbe, das für viele immer noch den Kern der nationalen Identität bildet, hin- und hergerissen ist.

Literaturverzeichnis

- Abington v. Schempp*, 1963, 374 U.S. 225, abrufbar unter <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/374/203/case.html>, zuletzt geprüft am 12. April 2018.
- American Association of School Administrators, Commission on Religion in the Public Schools. *Religion in the Public Schools*, Washington, D.C.: American Association of School Administrators, 1964.
- American Council of Education. *The Function of the Public Schools in Dealing with Religion. A Report on the Exploratory Study Made by the Committee On Religion and Education*, Washington, D.C.: The American Council on Education, 1953.
- Associated Press. »Schools Wrong to Ignore Religion’s Role, Bennett Says«, in: *The Los Angeles Times*, 15. Mai 1986, http://articles.latimes.com/1986-05-15/news/mn-5615_1_public-schools, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.
- California Department of Education. *History-Social Science Framework for California Public Schools, Sacramento: California Department of Education*, 2005, www.cde.ca.gov/ci/cr/cf/documents/histsocsciframe.pdf, zuletzt geprüft am 15. Juni 2017.
- California Department of Education. *History-Social Science Content Standards for California Public Schools, Grade 7 – World History and Geography: Medieval and Early Modern Times*, Sacramento: California Department of Education, 2000, <https://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/histsocscistnd.pdf>, zuletzt geprüft am 9. April 2018.
- Casanova, José. »Immigration and the New Religious Pluralism. A European Union-United States Comparison«, in: *Secularism, Religion and Multicultural Citizenship*, Geoffrey Brahm Levey und Tariq Modood (Hg.), New York: Cambridge University Press, 2008, 139–163.

- Dilzer, Robert J. »Including the Study About Religions in the Social Studies Curriculum. A Position Statement and Guidelines«, in: *Religion & Public Education* 11, 4 (1984), 40–42.
- Douglass, Susan L. und First Amendment Center. *Teaching About Religion in National and State Social Studies Standards*, Nashville: First Amendment Center/ Fountain Valley, CA: Council on Islamic Education, 2000, <http://www.newseuminstitute.org/wpcontent/uploads/2016/10/teachingaboutreligionfullreport.pdf>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.
- Estivalèzes, Mireille. »L’enseignement sur les religions à l’école en France et au Québec à l’épreuve du pluralisme culturel«, in: *Les religions à l’école. Europe et Amérique du nord. XIXe–XXIe siècles*, Xavier Boniface und Jacqueline Lalouette (Hg.), Paris: Letouzey et Ané, 2011, 79–90.
- Golden, Daniel. »New Battleground in Textbook War. Religion in History«, in: *The Wall Street Journal*, 25. Januar 2006, <http://historynewsnetwork.org/article/21027>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.
- Green, Steven. *The Bible, the School, and the Constitution*, New York: Oxford University Press, 2012.
- Gutmann, Amy. »Challenges of Multiculturalism in Democratic Education«, in: *Public Education in a Multicultural Society. Policy, Theory, Critique*, Robert K. Fullinwider (Hg.), Cambridge: Cambridge University Press, 1996, 156–182.
- Haynes, Charles C. *A Teacher’s Guide to Religion in the Public Schools*, Nashville: First Amendment Center, 2004, <http://www.religiousfreedomcenter.org/wp-content/uploads/2014/08/teachersguide.pdf>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.
- Ders. und Warren Nord. *Taking Religion Seriously Across the Curriculum*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.
- Hunter, James Davison und David Franz. »Religious Pluralism and Civil Society«, in: *A Nation of Religions*, Stephen Prothero (Hg.), Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2006, 256–274.
- Iftikhar, Ahmad u. a. *World Cultures. A Global Mosaic*, Grades 6–8, Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall, 5. Auflage 2004.
- Kathan, Broadman W. »National Council on Religion and Public Education, 1971–1994«, in: *Religion & Education* 43, 2 (2016), 127–141.
- Maclure, Jocelyn und Charles Taylor. *Secularism and Freedom of Conscience*, Cambridge: Harvard University Press, 2011.
- Mellon, Ericka. »Divided SBOE Adopts Religion Resolution«, in: *Houston Chronicle*, 24. September 2010, <https://www.mysanantonio.com/news/education/article/Divided-SBOE-adopts-religion-resolution-734724.php>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.
- Mendieta, Eduardo und Jonathan Vanantwerpen. »Introduction«, in: *The Power of Religion in the Public Sphere*, Judith Butler, Jürgen Habermas u. a. (Hg.), New York: Columbia University Press, 2011, 1–14.
- New Jersey Department of Education. »New Jersey Student Learning Standards for Social Studies, 6.1. US History: America in the World«, 2014, <http://www.state.nj.us/education/cccs/2014/ss/standards.pdf>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.
- New Jersey Department of Education. »New Jersey Student Learning Standards for Social Studies, 6.2. World History/Global Studies«, 2014, <http://www.state.nj.us/education/cccs/2014/ss/standards.pdf>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.

- »Religion and Public Education Project«, www.csuchico.edu/cpur/rpep/, zuletzt geprüft am 22. März 2018.
- »Religion in the Public School Curriculum: Questions and Answers«, in: *Journal of Law and Religion*, 8, 1&2 (1990), 309–312.
- »Religious Studies and Education Certificate«, www.extension.harvard.edu/academics/professional-graduate-certificates/religious-studies-education-certificate, zuletzt geprüft am 22. März 2018.
- Schaeffer, Judith E. und Elliott M. Minceberg. *The Good Book Taught Wrong. Bible History Classes in Florida Public Schools*, Washington, D.C.: People for the American Way Foundation, 2000.
- Shorto, Russell. »How Christians Were the Founders«, in: *The New York Times*, 11. Februar 2010, <http://www.nytimes.com/2010/02/14/magazine/14texbooks-t.html>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.
- Smith Roberts, Martha L. »American Religious Pluralism in Historical Perspective«, in: *Civility, Religious Pluralism, and Education*, Vincent F. Biondo III. und Andrew Fiala (Hg.), New York: Routledge, 2014, 88–111.
- Spielvogel, Jackson J. *Discovering Our Past. A History of the World, Grades 6–8*, Bothell, Washington: McGraw-Hill, 2014.
- Texas Education Code. »Texas Essential Knowledge & Skills for Social Studies, Chapter 113, Subchapter C: High school; § 113.42. World History Studies, Beginning with school year 2011–2012«, 2010, <http://ritter.tea.state.tx.us/rules/tac/chapter113/ch113c.html>, zuletzt geprüft am 8. Februar 2018.
- US Department of Education. »Memorandum on Religious Expression in Public Schools«, 12. Juli 1995, <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/WCPD-1995-07-17/pdf/WCPD-1995-07-17-Pg1227.pdf>, zuletzt geprüft am 9. April 2018.
- Williams, Daniel K. *God's Own Party. The Making of the Christian Right*, New York: Oxford University Press, 2010.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2018, V&R unipress GmbH, Cöttingen

ISBN Print: 9783847107484 – ISBN E-Lib: 9783737007481

Guerre scolaire und fait religieux – Der »Geist geistloser Zustände« als Herausforderung republikanischer Bildung in Frankreich

Einleitung

Der folgende Beitrag widmet sich aus einer historisch-soziologischen Perspektive den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um das republikanisch konstitutive Prinzip der *laïcité*, die Frage der Religion(en), die eventuelle Herausforderung religiös definierter Alterität und Pluralität sowie schließlich die Repräsentation und Vermittlung des *fait religieux* in der republikanischen Institution der Schule in Frankreich. Den gesellschaftstheoretischen Referenzrahmen bildet die funktionale Differenzierung der modernen Gesellschaft, die im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Politik und Religion semantisch besonders prominent und diskursiv wirkmächtig als Prozess der Säkularisierung beschrieben worden ist.¹ Der Begriff der Säkularisierung hat dabei gleichsam einen semantischen Eigenwert innerhalb der konstitutiven Selbstbeschreibung der modernen Gesellschaft erlangt. Dies gilt in einer diskursiv besonders ausgeprägten Weise für das republikanische Selbstverständnis in Frankreich, das dort seit der Dritten Republik in der Form des republikanischen Prinzips der *laïcité* seinen monumentalen Ausdruck gefunden hat, um dergestalt zu demonstrieren, dass es sich nicht nur um eine historische Errungenschaft, sondern darüber hinaus um einen politischen Imperativ handelt. In der republikanischen Bildung ist diese monumentale Formel der republikanischen Selbstbeschreibung wiederum buchstäblich institutionalisiert worden. So steht die republikanische Bildung in Frankreich seit der Dritten Republik und der in dieser vehement geführten Auseinandersetzung mit dem Katholizismus grundsätzlich unter dem Verdikt der *laïcité*.²

1 Niklas Luhmann, *Funktion der Religion*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982, 225–271. Siehe auch grundlegend zur funktionalen Differenzierung und der Ausdifferenzierung der Politik im Verhältnis zur Religion Niklas Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997 sowie Niklas Luhmann, *Die Politik der Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.

2 Philippe Foray, *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*,

Im Hinblick auf die Vermittlung religiöser Inhalte bedeutet dies, dass seitdem jede Form konfessionellen Religionsunterrichts abgelehnt und stattdessen zunächst eher implizit und seit den 1980ern zunehmend explizit eine durchaus positivistisch geprägte Vermittlung des *fait religieux* staatspolitisch und curricular festgeschrieben worden ist.³ Allerdings heißt dies keineswegs, dass um diese Frage im 20. Jahrhundert und bis in die Gegenwart hinein keine gesellschaftlichen und mitunter eminent politischen Kontroversen geführt worden sind und werden.⁴ In diesem Zusammenhang entfaltete sich mithin ein diskursiver Antagonismus zwischen der republikanischen und am Prinzip der *laïcité* ausgerichteten Selbstbeschreibung Frankreichs, wie sie nicht zuletzt in der geradezu ihrerseits sakralisierten, republikanisch verfassten Bildung vermittelt wird, einerseits, und der häufig als kommunitaristische Bedrohung beschworenen Präsenz vor allem religiös definierter gesellschaftlicher Gruppen wie insbesondere, aber nicht ausschließlich, der Muslime andererseits. So bildet vor allem der Islam gegenwärtig in der Gesellschaft allgemein und insbesondere in der schulischen Bildung einen veritablen Stein des Anstoßes für (bildungs-)politische und gesellschaftliche Debatten sowie curriculare Reformbestrebungen bezogen auf die schulische Vermittlung des seit den 1980ern explizit so genannten *fait religieux*. Dabei ist historisch bedingt neben der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Muslime im Kontext der Problematisierung postkolonialer Migration, den Debatten postkolonialer Erinnerungspolitik und den Bedrohungsszenarien des islamistischen Terrorismus seit den 1990ern in Frankreich mehr als anderswo allerdings insbesondere die Rezeption der Iranischen Revolution von 1979 diskursiv wirkmächtig geworden. So hat Michel Foucault als zeitgenössischer Intellektueller und durchaus leidenschaftlich interessierter Beobachter die revolutionären Ereignisse in Teheran 1978/1979 im unmittelbaren Rekurs auf das gleichlautende Marx-Zitat gleichsam emblematisch unter dem Diktum der »Religion als Geist geistloser Zustände« beschrieben.⁵ Diese diskursive Kon-

Bern: Peter Lang, 2008; Jean-Paul Willaime, »Religious Education in French Schools«, in: Martin Rothgangel, Robert Jackson und Martin Jäggle (Hg.), *Religious Education at Schools in Europe, Part 2: Western Europe*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2014, 99–119.

3 Jean Carpentier, »L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France«, in: *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* 93 (2004), 79–92; Anne Françoise Weber, »Teaching about Religion in a Spirit of Laïcité. The Case of France«, in: Theodor Hanf und Karim el Mufti (Hg.), *Policies and Politics of Teaching Religion*, Baden-Baden: Nomos, 2014, 101–110; Willaime, »Religious Education in French Schools«, 99f.

4 Riva Kastoryano und Angeline Escafre-Dublet, *Tolerance in discourses and practices addressing cultural diversity in French Schools*, San Domenico de Fiesole: European University Institute, 2011.

5 Michel Foucault, »Der Geist geistloser Zustände«, in: ders., *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*, Bd. 3, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003, 929–943; Georg Stauth, »Revolution in Spiritless Times. An Essay on the Inquiries of Michel Foucault on the Iranian Revolution«, in: *International Sociology* 6, 3 (1991), 259–280.

stellation bildet mithin – so die hier formulierte These – den Ausgangspunkt für die seit den 1980ern in Frankreich wiederholt artikuliert und explizierte Aufgabe, den *fait religieux* gewissermaßen innerhalb des Kanons republikanischer (Sinn-)Bildung zu vermitteln. Dem damit insgesamt verbundenen grundlegenden Spannungsverhältnis im Bereich der schulischen Bildung zwischen der republikanischen Tradition der *laïcité* und den Herausforderungen im Zeichen der seit den 1980/1990ern viel beschworenen »Wiederkehr der Religion(en)« insbesondere auch innerhalb der Matrix postkolonialer Artikulationen von Alterität widmet sich dieser Beitrag.

1 **Guerre scolaire? Schule als Institution republikanischer Bildung, das Prinzip der *laïcité* und die Alterität der Religion(en)**

In Frankreich hat sich seit der Revolution von 1789 ein republikanisches Selbstverständnis herausgebildet und seit der Dritten Republik schließlich institutionalisiert, das von einem unmittelbaren Verhältnis des Staates zu seinen Staatsbürgern (*citoyens*) ausgeht. Mit dieser republikanischen Tradition geht inhärent die prinzipielle Absage an die gesellschaftliche Relevanz intermediärer oder gar partikularer Instanzen wie Korporationen, kollektiver Interessenvertretung oder religiöser Gemeinschaften einher. In der Konsequenz galt die republikanische Nation als singuläre und universalistische Formel kollektiver Zugehörigkeit, die andere mögliche kollektive Zugehörigkeiten wie ständische Korporationen oder religiöse Gemeinschaften kategorisch und effektiv ausschloss.⁶ Damit sollte jedwede Form der Herausbildung intermediärer oder gar kommunitärer Instanzen zwischen republikanischem Staat und Individuum prinzipiell und kategorisch vermieden werden. In diesem Zusammenhang bildet die potenzielle Bedrohung durch den Kommunitarismus geradezu ein konstitutives Außen, wie sich im mittlerweile allgegenwärtigen Diskurs republikanischer Integration manifestiert. Ein besonderer Fokus richtet sich dabei auf die republikanische Institution staatlicher Bildung. Denn bereits seit der Dritten Republik und bis in die Gegenwart hinein haben sich hieran in Frankreich immer wieder grundlegende Auseinandersetzungen um das republikanische Selbstverständnis entzündet. Und das Spannungsverhältnis zwischen *laïcité*, Säkulä-

6 Marcus Otto, »Staat und Stasis in Frankreich. Strukturelle Probleme und semantische Paradoxien politischer Inklusion«, in: Christoph Gusy und Heinz Gerhard Haupt (Hg.), *Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel*, Frankfurt am Main: Campus, 2005, 225–246, hier 230f. und ders., *Der Wille zum Subjekt. Zur Genealogie politischer Inklusion in Frankreich (16.–20. Jahrhundert)*, Bielefeld: Transcript, 2014, 312.

rität und Religion sowie die Alterität und Pluralität von Religionen stand dabei von Beginn an immer wieder im Zentrum kontroverser gesellschaftlicher Debatten. Darin drückte sich historisch vor allem die programmatische Frontstellung der Republik sowohl gegen die ständisch verfassten Privilegien des Adels im *Ancien Régime* als auch gegen die katholische Kirche, den Klerus sowie deren traditionellen gesellschaftlichen Einfluss und moralischen »Zugriff« auf die *citoyens* im Rahmen der religiös und konfessionell geprägten schulischen Bildung aus.

Mithin ist die Schule als republikanische Institution in Frankreich noch mehr als anderswo gegen den Einfluss der Religion, in diesem Fall gegen das traditionale katholische Schul- und Erziehungswesen gegründet worden. Dies drückt sich bereits im emphatischen Begriff der *laïcité* aus, der in seiner Semantik dezidiert anti-klerikal geprägt worden ist. Dementsprechend bestand ein wesentlicher Kern der republikanischen Mission schulischer Bildung darin, religiöse oder gar klerikale Einflüsse auf Form und Inhalt der Bildung zurückzudrängen. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum die staatliche Schule seit der Dritten Republik zu einer republikanischen Institution in einem überaus emphatischen Sinne wurde. Denn die christlich geprägte, vor allem katholische oder gar jesuitische Schule bildete gleichsam die Negativfolie, gegenüber der die säkulare republikanische Schule im Zeichen der *laïcité* errichtet wurde. In der republikanischen Schule manifestiert sich programmatisch und paradigmatisch der republikanische Imperativ, die Grundlagen der Republik an die zukünftigen *citoyens* zu vermitteln. Dies macht die Schule mithin selbst zu einem diskursiven Monument der Schaffung republikanischer Tradition. Entsprechend dieser historisch-politischen Tradition des republikanischen Unitarismus wurden die Legitimität und letztlich gar die relevante Existenz partikularer Gruppen und (religiöser) Gemeinschaften per se negiert. In diesem Sinne manifestiert sich in der republikanischen Institution der Schule der Anspruch einer geradezu unmittelbaren Anrufung von Subjekten⁷ und zukünftigen *citoyens*, während insbesondere der Aspekt der Religion in die Familie als Sphäre des Privaten verbannt wird. In diesem Rahmen war dann auch jede Form konfessionellen Religionsunterrichts ausgeschlossen. An dessen Stelle sollte eine republikanisch konstituierte Moral- und Sinnbildung im Rahmen einer *instruction morale* bzw. seit den 1950ern *éducation civique* treten, die wiederum curricular eng mit den Fächern Geschichte und Geografie verknüpft werden sollte. Dies implizierte, dass Religion keinen eigenständigen Gegenstand und schon gar keine Perspektive des schulischen Unterrichts bildete und allenfalls als historisch oder geografisch relevanter Sachverhalt eine Rolle spielte.

⁷ Louis Althusser, *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*, Hamburg: VSA, 1977, 133–143.

Aufgrund der quasi sakralen Aufladung der Schule als republikanischer Institution *par excellence*, die bereits seit der Französischen Revolution als formative Instanz der emphatischen Bildung (zukünftiger) *citoyens* diskursiv konstituiert und seit der Dritten Republik geradezu als Inbegriff republikanischer Tradition institutionalisiert wurde, kristallisieren und verdichten sich seitdem immer wieder gesellschaftliche Debatten um die Grundlagen und das Selbstverständnis der Republik an dieser republikanischen Institution der Schule. Dies gilt wiederum historisch bedingt in besonderem Maße im Hinblick auf die Frage von Säkularität, *laïcité* und die Rolle von Religion(en), und zwar sowohl bezogen auf die Schule als republikanischen Ort als auch auf die darin vermittelten Inhalte und Werte. So schloss der republikanische Imperativ einer universalistischen und unmittelbaren Anrufung von Subjekten in der schulischen Bildung offiziell die Möglichkeit einer partikularen oder gar religiösen Subjekt-Position aus. Mithin bildet der Anspruch und republikanische Imperativ der *laïcité* sowohl die konstitutive Formationsbedingung der republikanischen Institution der Schule als auch die abstrakte und allgemeine curriculare Vorgabe hinsichtlich der spezifischen Vermittlung eines nicht- bzw. überkonfessionellen Wissens über Religion sowie des darin implizierten Umgangs mit religiös definierter Alterität oder Pluralität. Indem das republikanische Prinzip der *laïcité* jede Form von Religion auf den Bereich des Privaten verwies, sollte es die Religion zugleich effektiv aus dem öffentlichen Bereich der republikanischen Institution Schule verbannen.

Allerdings traf und trifft dieser emphatische Anspruch seit der Dritten Republik und im Verlauf des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart hinein immer wieder auf die Beobachtung divergierender gesellschaftlicher Wirklichkeiten, d. h. vor allem der gesellschaftlichen Präsenz von Religion und religiös definierter Alterität bzw. Pluralität oder gar der seit den 1980ern viel beschworenen »Wiederkehr der Religion(en)«. In der Schule manifestiert sich mithin die umfassende gesellschaftliche Konfrontation des republikanischen Prinzips der *laïcité* mit der faktischen, religiös definierten Pluralität der französischen Gesellschaft immer wieder unmittelbar. Diese resultiert zwar keineswegs ausschließlich aus der rezenten (postkolonialen) Migration, jedoch ist sie in diesem Zusammenhang zweifellos besonders intensiv politisch beobachtet und zugleich als religiös definierte Alterität gesellschaftlich besonders sichtbar geworden. Interessant ist dabei, dass bereits die statistische Erfassung, also gewissermaßen die basale Repräsentation gesellschaftlicher Diversität allgemein und religiöser Pluralität im Besonderen, aufgrund des republikanischen Imperativs einer unitaristisch konstituierten (nationalstaatlichen) Gesellschaft als zutiefst problematisch erscheint.

Allerdings sind nicht erst in diesem Zusammenhang der intensiven und zuweilen hochselektiven Aufmerksamkeit für migrationsbedingte auch und gerade

religiös definierte Alterität und Pluralität in der Schule bereits seit der Dritten Republik, im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts und bis in die Gegenwart hinein gesellschaftliche und mitunter eminent politische Kontroversen um die Frage der *laïcité* der republikanischen schulischen Bildung geführt worden. In diesem Zusammenhang ist häufig von einer gleichsam strukturell bedingten *guerre scolaire*⁸ die Rede, die sich wiederholt an einem konstitutiven Antagonismus zwischen dem republikanischen Prinzip der *laïcité* einerseits und der faktischen gesellschaftlichen Präsenz von Religion allgemein und religiöser Pluralität im Besonderen entzündet hat. Und bereits in der Dritten Republik handelte es sich nicht ausschließlich um den Katholizismus als gesellschaftliche Mehrheitsreligion, sondern darüber hinaus ebenfalls vor allem um den Protestantismus und das Judentum.⁹ Historisch bedingt bestand allerdings die grundsätzliche Frontstellung des Prinzips der *laïcité* und der republikanischen Institution der Schule gegenüber dem Katholizismus und dessen konfessionellen Schulen, die mit dem Index des Klerikalen belegt waren. Dieser diskursive Antagonismus bildet gleichsam die konstitutive Matrix einer seit der Dritten Republik und im Verlauf des 20. Jahrhunderts wiederholt aktualisierten *guerre scolaire*.

So entzündeten sich bereits unmittelbar im Anschluss an die *Loi Ferry* von 1882 hinsichtlich der Verbannung des Religionsunterrichts und von Religion überhaupt aus den republikanischen Schulen intensive kontroverse Debatten.¹⁰ Die Gegner und Gegnerinnen des Gesetzes kritisierten den daraus folgenden Mangel an moralischer Erziehung. Diese Auseinandersetzungen prägten bereits seit der Dritten Republik das Schulfach *Education morale* bzw. *Education civique*, das seitdem gewissermaßen als Ersatz für den konfessionellen (katholischen) Religionsunterricht eine moralische Erziehung, die Vermittlung republikanischer Werte und die Erziehung zukünftiger *citoyens* leisten sollte. Im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts drehten sich die Debatten vor allem um das Verhältnis zwischen staatlichen und privaten, d. h. insbesondere konfessionell getragenen und religiös ausgerichteten Schulen. Dabei ging es vor allem um die Gestaltung des politisch-rechtlichen Verhältnisses zwischen staatlichem Schulsystem und Religion im 20. Jahrhundert, und zwar spezifisch um die Integration der zumeist katholischen privaten Schulen in das staatliche Bildungssystem durch die *Loi Debré* 1959, die offizielle curriculare Einführung des Unterrichts zum *fait religieux* zur umfassenden schulischen Vermittlung eines Wissens zu verschiedenen Zivilisationen, ihrer Geschichte und Gegenwart sowie die recht-

8 Kastoryano und Escafre-Dublet, *Tolerance in discourses and practices*, 7f.

9 Kimberly A. Arkin, »The Vanishing State. Religious Education and Intolerance in French Jewish Schools«, in: Adam B. Seligman (Hg.), *Religious Education and the Challenge of Pluralism*, Oxford: Oxford University Press, 2014, 96–118.

10 Kastoryano und Escafre-Dublet, *Tolerance in discourses and practices*, 7.

liche Verbannung religiöser Symbole aus der Schule durch das Gesetz zur *laïcité scolaire* 2004.¹¹

Der Herausforderung kulturell und religiös definierter Alterität und Pluralität nicht zuletzt infolge von Migration begegnete die republikanische Institution der Schule durch unterschiedliche Reformbestrebungen.¹² Seit den 1980ern ist indes angesichts der kontroversen Debatten um Immigration, einer sukzessiven »Krise nationaler Identität« und eines darauf antwortenden Diskurses republikanischer Integration insgesamt die Frage einer praktischen oder auch symbolischen Anerkennung differenter kollektiver Identitäten zunehmend virulent geworden. Seit den 1990ern bildeten die Debatten einer postkolonialen Erinnerungspolitik, die sich zunächst vor allem im Hinblick auf den Algerienkrieg entzündeten, einen veritablen Katalysator konfligierender Identitätspolitik.¹³

In diesem Zusammenhang artikulierte insbesondere der Islam in Frankreich eine nicht nur religiös markierte, sondern eben auch eine genuin politische postkoloniale Subjekt-Position. Hierfür steht geradezu sinnbildlich das Tragen des (islamischen) Kopftuches in der Schule, das als religiöses Symbol und damit auch als politische Herausforderung des republikanischen Prinzips der *laïcité* betrachtet wurde, wie in den verschiedenen Debatten um das Kopftuch seit 1989 deutlich geworden ist.¹⁴ So ereignete sich angesichts der gesellschaftlichen Wahrnehmung und der Präsenz des Islams durch muslimische Schülerinnen und Schüler in der republikanischen Institution Schule, die wie keine andere die Werte der Republik symbolisiert, eine grundsätzliche Konfrontation zwischen dem republikanischen Prinzip der *laïcité* und der Existenz von Religion und unterschiedlichen religiösen Gemeinschaften. Aus einer postkolonialen Perspektive speiste sich die intensive und zugleich komplexe Symbolik der Kopftuchdebatte historisch zusätzlich aus ihrem diskursiv aktualisierten Bezug zum programmatischen kolonialen Imperativ »dévoilez la femme«, der im Rahmen der französischen Kolonialpolitik in Algerien die algerische Frau symbolisch von den (patriarchalischen) Traditionen der islamischen Religion befreien und damit gleichsam zu einem Vehikel der universalistischen *mission civilisatrice* machen sollte. Insgesamt verschränkten sich in diesem Zusammenhang in Frankreich die Fragen der *laïcité* und der *condition postcoloniale* inhärent miteinander und

11 Willaime, »Religious Education in French Schools«, 100.

12 Kastoryano und Escafre-Dublet, *Tolerance in discourses and practices*, 9–11.

13 Marcus Otto, »Das Subjekt der Nation in der *condition postcoloniale*. Krisen der Repräsentation und der Widerstreit postkolonialer Erinnerungspolitik in Frankreich«, in: *Lendemain* 36, 144 (2011), 54–76 und ders., »The Challenge of Decolonization. School Textbooks as Media and Objects of the Postcolonial Politics of Memory in France since the 1960s«, in: *Journal of educational media, memory, and society* 5, 1 (2013), 14–32.

14 Françoise Gaspard und Farhad Khosrokhavar, *Le foulard et la République*, Paris: La Découverte, 1995; Kastoryano und Escafre-Dublet, *Tolerance in discourses and practices addressing*, 13–19.

artikulierten einen veritablen diskursiven Antagonismus zwischen einem republikanischen Universalismus einerseits und den eventuell postsäkularen und postkolonialen Subjekt-Positionen andererseits, der die nationalstaatliche Selbstbeschreibung Frankreichs immer wieder inhärent herausfordert. In den korrespondierenden Semantiken einer postkolonialen und postsäkularen Gesellschaft, die Fragen der Inklusion und Exklusion unterschiedlicher Subjekt-Positionen (der sinnbildenden Weltaneignung) artikulieren, manifestiert sich schließlich darüber hinaus aus einer gesellschaftstheoretischen Perspektive, inwiefern die Unterscheidung Inklusion/Exklusion mittlerweile zu einer gesellschaftlichen Leitunterscheidung avanciert ist, die zwar die funktionale Differenzierung der modernen Gesellschaft keineswegs aufhebt, sie aber wirksam überformt.¹⁵ Der republikanischen Institution der schulischen Bildung kommt in diesem Zusammenhang als gesellschaftlicher Instanz der Anrufung von Subjekten¹⁶ und als symbolträchtiger Institution der Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung¹⁷ eine zentrale Bedeutung zu.

Wie im Folgenden anhand der diskursiven Formation des *fait religieux* im Schulbuchwissen aufgezeigt wird, erlangte in Frankreich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die postkoloniale Dimension hinsichtlich der Herausforderung religiös definierter Alterität und Pluralität in der (post-)säkularen Republik eine besondere Bedeutung, während ein solcher Zusammenhang gewissermaßen komplementär dazu bereits für Algerien aufgezeigt worden ist.¹⁸

2 Zur diskursiven Formation des *fait religieux* im Schulbuchwissen seit den 1960ern

Religion bildet, wie bereits verdeutlicht worden ist, kein eigenes Fach im Fächerkanon republikanischer Bildung und erlangt damit im buchstäblichen curricularen Sinne keinerlei schulisch institutionalisierte Subjekt-Position, sondern bleibt ein zunächst scheinbar eher marginales Objekt oder Thema der Wissensvermittlung vor allem in den Fächern Geschichte, Geografie und *Education civique*, die wiederum eng aufeinander bezogen bzw. sogar im Rahmen einer präzedenzlos elaborierten republikanischen Sinnbildung in einer integrierten Form

15 Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, 632f.; Otto, *Der Wille zum Subjekt*, 340f.

16 Althusser, *Ideologie und ideologische Staatsapparate*, 133–143; siehe hierzu auch ausführlich Isolde Charim, *Der Althusser-Effekt. Entwurf zu einer Ideologietheorie*, Wien: Passagen, 2003.

17 Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, 1971.

18 Viktoria Luise Gräbe, *Strukturen religiöser Bildung im unabhängigen Algerien (1962–2010). Religion – Staat – Schule in der postsäkularen Gesellschaft*, Dissertation TU Braunschweig, 2014.

unterrichtet werden. Dies impliziert bereits, dass Religion nicht aus einer konfessionellen, wertegebundenen Perspektive vermittelt wird, wie etwa in der einschlägigen Form des katholischen Katechismus, sondern als Gegenstand eines gewissermaßen positivistisch gerahmten gesellschaftlichen oder auch zivilisatorischen Wissens, also in einer durchaus bezeichnenden Analogie zum soziologischen *fait social* (Durkheim) als ein genuiner *fait religieux*. Mit den curricularen Reformen, die nicht zuletzt ausgehend von der sozialwissenschaftlichen Neuausrichtung des Geschichts- und Geografieunterrichts namentlich geprägt von der historiografischen Schule der *Annales* erfolgten, erschien Religion in diesem epistemologischen Zusammenhang in den Schulbüchern dieser Fächer seit den 1960ern als ein durchaus zentrales und prägendes Element der in neuartiger Weise reflektierten und entsprechend repräsentierten pluralen Zivilisationen bzw. Kulturen (*civilisations*) der Welt.¹⁹ Ganz im Sinne der curricularen Reformen, die nicht zufällig federführend von Fernand Braudel aus der *Annales*-Schule konzipiert worden waren, avancierte Religion hier zu einem konstitutiven Teilungsprinzip der Welt, indem primär zwischen den christlich-lateinischen, christlich-orthodoxen, islamischen, hinduistischen, buddhistisch-ostasiatischen und teilweise auch den sogenannten »naturreligiösen« Zivilisationen in *Afrique noire* unterschieden wurde. Dabei wurde insbesondere auch die jeweilige Evolution dieser Zivilisationen durchaus systematisch auf die jeweils entsprechend charakterisierte eigentümliche Ausprägung des *fait religieux* in diesen Zivilisationen zurückgeführt. Mit dieser Repräsentation unterschiedlicher Zivilisationen, die Religion zu einem konstitutiven Teilungsprinzip von Welt erhob, verband sich eine mitunter zwischen Musealisierung und Historisierung schwankende Darstellung verschiedener Religionen.

In den folgenden Schulbuchgenerationen trat der *fait religieux* allerdings zunächst etwas zurück bzw. Religion erschien im Rahmen des aufkommenden Paradigmas der Modernisierungstheorien gleichsam als traditionales Moment, das vor allem durch ökonomische und umfassende gesellschaftliche Entwicklung insbesondere der nunmehr sogenannten »Dritten Welt« an Bedeutung verliere. Vor dem Hintergrund der in den 1980ern viel debattierten zeitgenössischen Diagnose Lyotards, dass die Metanarrative der Moderne an ihr Ende und damit auch die Legitimation des Wissens in der *condition postmoderne* in eine fundamentale Krise geraten sei,²⁰ erscheint die skizzierte Omnipräsenz der Kategorien Modernisierung und Entwicklung allerdings geradezu als letztes Residuum universalistischer Metanarrative nicht zuletzt im Schulbuchwissen des

19 Otto, *Das Subjekt der Nation in der condition postcoloniale*, 63f. und ders., *The Challenge of Decolonization*, 19.

20 Jean-François Lyotard, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris: Editions de Minuit, 1979.

20. Jahrhunderts.²¹ Während Lyotard seine umfassende Diagnose einer Krise des Narrativs der Moderne unter dem Titel der *condition postmoderne* explizierte, rückten im Hinblick auf die diskursive Formation und curriculare Vermittlung des *fait religieux* – ausgehend von den als solchen wahrgenommenen Kristallisationsereignissen des Algerienkrieges von 1954 bis 1962 und der Iranischen Revolution 1978/1979 – vor allem der Kolonialismus und die Säkularisierung als zwei konstitutive Dimensionen dieses Narrativs der Moderne sowie eben damit zugleich von dessen politisch-epistemologischer Krise in den Fokus.

Im Zusammenhang dieser Debatten um eine Delegitimation des abstrakten Anspruchs universalistischer Repräsentation einer Moderne, die im nationalstaatlichen Rahmen Frankreichs gleichsam republikanisch imprägniert war, erlangten indes ebenfalls die Frage einer historisch geprägten und erzählten kulturellen nationalen Identität im Zeichen des sogenannten *patrimoine* und damit verbunden die darin implizierte Rolle der christlichen, vor allem katholischen Religion eine neue Bedeutung. Dementsprechend antwortete die offizielle curriculare Einführung und stärkere Akzentuierung des *fait religieux* in den Schulbüchern der Fächer Geschichte, Geografie und *Education civique* auf die wahrgenommene Krise republikanischer Sinnbildung, kulturellen Bewusstseins und nationaler Identität sowie auf die Diagnose eines mangelnden religiösen Wissens vor allem der Jugend. So erfuhr der *fait religieux* als ein nunmehr verstärkt akzentuierter Aspekt der Frage kultureller Identität seit den 1980ern im weiteren Zusammenhang mit der Wiederkehr der (National-)Geschichte und des *roman national* sowie im Zeichen des republikanisch »wiederentdecken« *patrimoine* eine neuartige Aktualität, und zwar dezidiert innerhalb des nationalstaatlichen Kanons republikanischer Bildung.²²

Dieser neuartig kulturalisierte Diskurs republikanischer Integration ging im Hinblick auf die weiterhin als problematisch erachtete gesellschaftliche Wahrnehmung und die republikanisch bekräftigte kategorische Negation (der Anerkennung) religiöser Alterität und Pluralität seit dem Ende der 1980er ebenfalls mit der Formel von der Wiederkehr der Religion(en) und, besonders prominent, der Wiederkehr des Islams einher und avancierte zu einem veritablen Topos in den Schulbüchern. Dieser Topos bezeichnete vor allem die damit verbundene Herausforderung im Rahmen des Diskurses republikanischer Integration und nationaler Identität, der seit den 1980ern die Unterrichtsprogramme und Schulbücher der sinnbildenden Fächer Geschichte, Geografie und *Education civique* maßgeblich prägte. In diesem Zusammenhang erfuhr der *fait religieux*

21 Otto, *The Challenge of Decolonization*, 23.

22 Marie-Christine Baquès, »Les manuels d'histoire et l'enseignement du fait religieux: Nouvelle norme et controverses à travers les cas de l'islam et du christianisme«, in: *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik* 29/30 (2008/2009), 125–150.

eine erneute und zugleich neuartige identitätspolitische und kulturalistische Aufladung innerhalb des diskursiven Antagonismus zwischen dem Imperativ des republikanischen Unitarismus einerseits und der viel beschworenen Diagnose kommunitaristischer Bedrohung infolge der Artikulation und gesellschaftlichen Wahrnehmung kulturell-religiös definierter Alterität und Pluralität andererseits. Während in der Dritten Republik der Katholizismus und dessen klerikale Verfasstheit die konstitutive Negativfolie republikanischer Integration gebildet hatte, geriet im Zeichen der »Wiederkehr der Religion(en)« seit den 1980ern insbesondere der Islam als Herausforderung republikanischer Integration zu einem Stein des Anstoßes innerhalb der republikanischen Tradition, wie sie sich in der Schule als Ort republikanischer Werte- und Sinnbildung diskursiv materialisiert.

Die Frage der republikanischen Integration religiös definierter Pluralität und insbesondere der kulturell-religiös definierten Alterität des Islams verbindet sich dabei im Hinblick auf die Repräsentation und Inklusion oder Exklusion differenter Subjekt-Positionen mit den überaus virulenten Debatten postkolonialer Erinnerungspolitik, in denen ausgehend von der Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit Frankreichs nicht weniger als die republikanische Identität des Subjekts der Nation²³ und damit letztlich auch des politisch-epistemologischen Subjekts der Repräsentation²⁴ diskursiv zur Disposition steht. Eine besondere Brisanz erlangen die entsprechenden Debatten, insofern die kolonialistisch besetzte und daher nunmehr diskreditierte republikanische Semantik der Assimilation transformiert worden ist in einen geradezu obsessiven Diskurs republikanischer Integration,²⁵ der sich darauf richtet, die (postkoloniale) Artikulation differenter Subjekt-Positionen kulturell-religiös definierter Alterität und Pluralität effektiv zu absorbieren. Dazu schließt dieser Diskurs – bezogen auf die schulische Vermittlung sinnbildenden Wissens – erstens ganz im Sinne der republikanischen Tradition eine Politik der Integration *durch* Religion²⁶ oder gar der einer »Gouvernementalisierung von Religion«,²⁷ also gewis-

23 Otto, »Das Subjekt der Nation in der *condition postcoloniale*«, 74–76.

24 Marcus Otto, »Dezentrierung des Weltbildes? Die Krise der westlichen Zivilisation, das Ereignis der Dekolonisierung und die Frage des Subjekts im Diskurs der Geschichtsschulbücher in Frankreich in den 1960ern«, in: *Comparativ – Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung* 23, 3 (2013), 117–137.

25 Vincent Geisser, »L'intégration républicaine. Réflexion sur une problématique post-coloniale«, in: Pascal Blanchard und Nicolas Bancel (Hg.), *Culture post-coloniale 1961–2006. Traces et mémoires coloniales en France*, Paris: Edition Autrement, 2006, 145–165.

26 Christine Brunn, *Religion im Fokus der Integrationspolitik. Ein Vergleich zwischen Deutschland, Frankreich und dem Vereinigten Königreich*, Wiesbaden: Springer, 2012.

27 Levent Tezcan, »Kultur, Gouvernementalität der Religion und der Integrationsdiskurs«, in: Monika Wohlrab-Sahr und Levent Tezcan (Hg.), *Konfliktfeld Islam in Europa, Soziale Welt, Sonderband 17*, Baden-Baden: Nomos, 2007, 51–76 und Levent Tezcan, *Das muslimische*

sermaßen eine politische Instrumentalisierung von religiösen Gemeinschaften wie etwa in Großbritannien oder tentativ in Deutschland,²⁸ kategorisch aus, um zweitens allerdings der faktischen gesellschaftlichen Präsenz unterschiedlicher Religionen Rechnung zu tragen, indem er mit der symbolträchtigen Vermittlung eines *fait religieux* ein dem Anspruch nach säkulares Wissen über (diese) Religionen zum Bestandteil eines nationalstaatlich gerahmten republikanischen Weltbildes der Repräsentation erklärt. Seit den 1990ern und bis in die unmittelbare Gegenwart hinein ist mithin der *fait religieux* dabei insbesondere im Hinblick auf den Islam zu einem zentralen Gegenstand der republikanischen Identitäts- und (nationalen) postkolonialen Erinnerungspolitik geworden. Dies prägt seitdem auch die bildungspolitischen Reformbestrebungen, Unterrichtsprogramme und Schulbücher der sinnbildenden Fächer sowie die darauf bezogenen (bildungs-)politischen und weiteren gesellschaftlichen Debatten.

Das Schulbuchwissen wird in Frankreich gegenwärtig schließlich immer wieder durch vielfältige Resonanzen der Erinnerungspolitik zwischen Politik, Wissenschaft, religiös definierten Gruppen und massenmedialer Öffentlichkeit geprägt. Insbesondere die Schulbücher der sinnbildenden Fächer Geschichte, Geografie und *Education civique* werden dabei nicht nur zum Gegenstand einer postkolonialen Erinnerungspolitik,²⁹ sondern u. a. auch anhand der Repräsentation des *fait religieux* zu Dokumenten und Monumenten der republikanischen Obsession mit der wahrgenommenen Herausforderung durch kulturell-religiös definierte Alterität. Dies erklärt nicht zuletzt die anhaltende und intensive Aufmerksamkeit, die die Frage der schulischen Vermittlung des *fait religieux* erfahren hat und bis heute erfährt. Der Diskurs republikanischer Integration und damit auch die öffentlichen Debatten um die Vermittlung des *fait religieux* arbeiten sich mithin geradezu obsessiv an der Gefahr des Kommunitarismus ab, der damit zu einem veritablen Phantasma dieses Diskurses gerät. Die diskursiv wirkmächtige Imagination der potenziell gesellschaftlich prägenden oder gar verändernden Macht der Religion als »Geist geistloser Zustände« und der darauf antwortende Imperativ, diese durch die Vermittlung des *fait religieux* zu neutralisieren, bleibt mithin eine zentrale und symbolträchtige Herausforderung republikanischer Bildung in Frankreich.

Subjekt. Verfangen im Dialog der Deutschen Islam Konferenz, Konstanz: University Press, 2012.

28 Brunn, *Religion im Fokus der Integrationspolitik*, 86–95 und 151–164.

29 Otto, »Das Subjekt der Nation in der *condition postcoloniale*«, 67–73 und ders., *The Challenge of Decolonization*, 26–28.

Fazit

Die historisch bedingte spezifische Situation in Frankreich lässt sich schließlich etwa im Unterschied zu den »textbook wars«, also den kontroversen Auseinandersetzungen um Religion und religiöse Pluralität in der schulischen Bildung in den USA als *guerre scolaire* charakterisieren, insofern hier nicht (nur) um die Inhalte, Formen und Medien der Vermittlung schulischen Wissens zu Religion und religiöser Pluralität gerungen wird, sondern bezogen auf das Prinzip der *laïcité* der republikanischen Institution der Schule die Grundlagen des republikanischen Selbstverständnisses überhaupt gegenüber der eminent symbolischen Macht der Religion und dem oftmals heraufbeschworenen Phantasma des Kommunitarismus emphatisch artikuliert werden. Dies manifestierte sich entsprechend paradigmatisch in den Debatten um das muslimische Kopftuch in der Schule. So werden anhand der Debatten um die *laïcité* der republikanischen Institution der Schule, die insistierende Herausforderung religiös definierter Alterität bzw. Pluralität sowie die Frage der schulischen Vermittlung des *fait religieux* grundlegende Fragen der republikanischen Selbstbeschreibung Frankreichs und der Selbstbehauptung des republikanischen Subjekts der Repräsentation angesichts der Inklusion oder Exklusion möglicher religiös definierter Subjekt-Positionen und korrespondierender Zugehörigkeiten im (post-)säkularen Staat verhandelt. Denn mit der Frage, welches und wessen religiöses Wissen oder Wissen über Religion in der Schule vermittelt werden soll, ist wiederum unmittelbar die Frage kollektiver Zugehörigkeiten im Rahmen der republikanisch verfassten (pluralen) Gesellschaft verknüpft. Eine zusätzliche historisch bedingte Brisanz erlangen die entsprechenden Auseinandersetzungen daher nicht zufällig im Zusammenhang mit den Debatten postkolonialer Erinnerungspolitik, die schließlich eine Arena für die diskursive Artikulation widerstreitender kollektiver und kulturell-religiös definierter Identitäten im Rekurs auf die (Repräsentation der) Geschichte von Kolonialismus, Dekolonisierung und postkolonialer Immigration bilden. Dies zeigen insbesondere die Auseinandersetzungen um die Präsenz des Islams als eines besonders prominenten Registers der Alterität und der damit verbundenen Artikulation postkolonialer Subjekt-Positionen in Frankreich sowie die Wahrnehmung einer gesellschaftlichen Wirkmächtigkeit von Religion überhaupt im globalen Maßstab. Mithin ist in der *condition postcoloniale* und im Kontext der Semantik einer postsäkularen Gesellschaft auch und gerade die Frage der *laïcité* und einer entsprechenden schulischen Vermittlung des *fait religieux* erneut in einer fundamentalen Weise politisiert worden. In diesem Sinne setzt sich die darauf bezogene *guerre scolaire* in Frankreich nicht zuletzt unter postkolonialen Vorzeichen und angesichts der im Laufe des 20. Jahrhunderts vielfach diagnostizierten

»Krise des europäischen Geistes« (Paul Valéry) fort, innerhalb der die (»andere«) Religion potenziell als »Geist geistloser Zustände« zu reüssieren vermag.

Literaturverzeichnis

- Althusser, Louis. *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*, Hamburg: VSA, 1977.
- Arkin, Kimberly A. »The Vanishing State. Religious Education and Intolerance in French Jewish Schools«, in: *Religious Education and the Challenge of Pluralism*, Adam B. Seligman (Hg.), Oxford: Oxford University Press, 2014, 96–118.
- Baquès, Marie-Christine. »Les manuels d'histoire et l'enseignement du fait religieux: Nouvelle norme et controverses à travers les cas de l'islam et du christianisme«, in: *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik* 29/30 (2008/2009), 125–150.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart: Klett, 1971.
- Brunn, Christine. *Religion im Fokus der Integrationspolitik. Ein Vergleich zwischen Deutschland, Frankreich und dem Vereinigten Königreich*, Wiesbaden: Springer, 2012.
- Carpentier, Jean. »L'histoire récente de l'enseignement du fait religieux en France«, in: *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* 93 (2004), 79–92.
- Charim, Isolde. *Der Althusser-Effekt. Entwurf zu einer Ideologietheorie*, Wien: Passagen, 2003.
- Foray, Philippe. *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*, Bern: Peter Lang, 2008.
- Foucault, Michel. »Der Geist geistloser Zustände«, in: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*, Bd.3, ders., Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003, 929–943.
- Gaspard, Françoise und Farhad Khosrokhavar. *Le foulard et la République*, Paris: La Découverte, 1995.
- Geisser, Vincent. »L'intégration républicaine. Réflexion sur une problématique post-coloniale«, in: *Culture post-coloniale 1961–2006. Traces et mémoires coloniales en France*, Pascal Blanchard und Nicolas Bancel (Hg.), Paris: Edition Autrement, 2006, 145–165.
- Gräbe, Viktoria Luise. *Strukturen religiöser Bildung im unabhängigen Algerien (1962–2010). Religion – Staat – Schule in der postsäkularen Gesellschaft*, Dissertation TU Braunschweig, 2014.
- Kastoryano, Riva und Angeline Escafre-Dublet. *Tolerance in discourses and practices addressing cultural diversity in French Schools*, San Domenico de Fiesole: European University Institute, 2011.
- Luhmann, Niklas. *Funktion der Religion*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982.
- Ders. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- Ders. *Die Politik der Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.
- Lyotard, Jean-François. *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris: Editions de Minuit, 1979.

- Otto, Marcus. »Staat und Stasis in Frankreich. Strukturelle Probleme und semantische Paradoxien politischer Inklusion«, in: *Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel*, Christoph Gusy und Heinz Gerhard Haupt (Hg.), Frankfurt am Main: Campus, 2005, 225–246.
- Ders. »Das Subjekt der Nation in der *condition postcoloniale*. Krisen der Repräsentation und der Widerstreit postkolonialer Erinnerungspolitik in Frankreich«, in: *Lendemains* 36, 144 (2011), 54–76.
- Ders. »The Challenge of Decolonization. School Textbooks as Media and Objects of the Postcolonial Politics of Memory in France since the 1960s«, in: *Postcolonial Memory Politics in Educational Media*, JEMMS 5, 1 (2013), 14–32.
- Ders. »Dezentrierung des Weltbildes? Die Krise der westlichen Zivilisation, das Ereignis der Dekolonisierung und die Frage des Subjekts im Diskurs der Geschichtsschulbücher in Frankreich in den 1960ern«, in: *Comparativ – Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung* 23, 3 (2013), 117–137.
- Ders. *Der Wille zum Subjekt. Zur Genealogie politischer Inklusion in Frankreich (16.–20. Jahrhundert)*, Bielefeld: Transcript, 2014.
- Stauth, Georg. »Revolution in Spiritless Times. An Essay on the Inquiries of Michel Foucault on the Iranian Revolution«, in: *International Sociology* 6, 3 (1991), 259–280.
- Tezcan, Levent. »Kultur, Gouvernementalität der Religion und der Integrationsdiskurs«, in: *Konfliktfeld Islam in Europa, Soziale Welt, Sonderband 17*, Monika Wohlrab-Sahr und Levent Tezcan (Hg.), Baden-Baden: Nomos, 2007, 51–76.
- Ders. *Das muslimische Subjekt. Verfangen im Dialog der Deutschen Islam Konferenz*, Konstanz: University Press, 2012.
- Weber, Anne Françoise. »Teaching about Religion in a Spirit of Laïcité. The Case of France«, in: *Policies and Politics of Teaching Religion*, Theodor Hanf und Karim el Mufti (Hg.), Baden-Baden: Nomos, 2014, 101–110.
- Willaime, Jean-Paul. »Religious Education in French Schools«, in: *Religious Education at Schools in Europe, Part 2: Western Europe*, Martin Rothgangel, Robert Jackson und Martin Jäggle (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2014, 99–119.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2018, V&R unipress GmbH, Cöttingen

ISBN Print: 9783847107484 – ISBN E-Lib: 9783737007481

Der Religionsunterricht und das Religionsschulbuch im öffentlichen Schulwesen – Eine bildungstheoretische Reflexion

Seit Jahrhunderten verfügt der Religionsunterricht über Schulbücher; bis in das letzte Jahrhundert hinein waren dies Bibel, Gesangbuch und Katechismus. Das Religionsschulbuch, so wie wir es heute kennen, hat sich aus den zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstandenen Lesebüchern mit biblischen Nacherzählungen für die Volksschulen und Kompendien mit kirchengeschichtlichem und dogmatischem Wissen für die Gymnasien nach ersten Ansätzen in den 1950er Jahren schließlich in den 1970er Jahren entwickelt. Als zentrales Medium zur Initiierung und Unterstützung religiöser Bildungsprozesse bemisst sich heute die Qualität der Religionsschulbücher, unabhängig von der Konfession, an der Schülerorientierung, ihrer methodisch-didaktischen Konzeption, der fachwissenschaftlichen Präzision und ihrer ökumenischen Ausrichtung.¹

Die reiche Tradition des Religionsschulbuches steht jedoch in einem krassen Missverhältnis zum Umfang seiner wissenschaftlichen Erforschung. In neuerer Zeit wurde zwar eine Reihe interessanter Forschungsergebnisse im Bereich der interkulturellen und interreligiösen Schulbuchforschung vorgelegt, die sich vorrangig auf die Thematisierung des Islam und des Christentums in deutschen Schulbüchern bzw. in Schulbüchern islamisch geprägter Länder beziehen.² Je-

1 Hierzu: Gabriele Miller und Andrea Schulte, »Religionsbücher«, in: Norbert Mette (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik II*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001, 1680–1684; Gabriele Miller und Jörg Thierfelder, »Religionsbücher«, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München: Kösel, 2002, 531–535; Matthias Hahn, »Religionsbücher«, in: Harry Noormann, Ulrich Becker und Bernd Trocholepczy (Hg.), *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionsunterricht*, Stuttgart: Kohlhammer, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage 2007, 316–320; Judith Krasselt-Maier, »Wissenschaftsorientierung im bekenntnisorientierten Religionsunterricht«, in: Klaus Spenlen und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.), *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Göttingen: V&R unipress, 2012, 183–198; Gerhard Büttner, »Religionsbuch, evangelisch«, Januar 2015, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon*, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100030/>, zuletzt geprüft am 3. April 2018.

2 Zu nennen sind: Hansjörg Biener, *Die Kreuzzüge in deutschen Religions- und Geschichtsbüchern. Analysen zur Verbesserung ihrer Darstellung*, Berlin: EB-Verlag, 2014; ders., *Heraus-*

doch fehlt beispielsweise eine umfassende Darstellung zur Geschichte und Entwicklung des Religionsschulbuches für den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht; bekannt sind lediglich einige historische und systematische Detailuntersuchungen.³ Nicht nur die Geschichte des Religionsschulbuchs in Deutschland ist noch nicht geschrieben. Es fehlen zudem empirische Untersuchungen zur Verwendung des Religionsschulbuchs im Unterricht oder zur Relevanz von Schulbüchern für religiöse Lehr-Lern-Prozesse. Ebenso fehlen komparatistische Untersuchungen, ob und inwieweit Religion, sowohl in ihren manifesten wie auch impliziten Gestaltungsformen, in Schulbüchern anderer Schulfächer, z. B. für den Ethik-, Deutsch- oder Biologieunterricht, eine Rolle spielt.

Der folgende Beitrag wird diese Desiderate nicht bearbeiten können. Sein Anliegen ist es vielmehr, aus bildungstheoretischer Perspektive der Frage nachzugehen, welche Anforderungen an das Religionsschulbuch unter den Bedingungen eines zeitgemäßen Religionsunterrichts zu stellen sind. Hierzu soll zunächst der verfassungstheoretischen Frage nach der Begründung des Faches Religionsunterricht im öffentlichen Schulwesen nachgegangen werden. Anschließend werden die Aufgaben religiöser Bildung unter den religionssoziolo-

forderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern, Schenefeld: EB-Verlag, 2007; Abdoldjavad Falaturi (Hg.), *Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland*, 7 Bde., Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 1986–1990; Klaus Hock und Johannes Lähnemann (Hg.), *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*, 3 Bde. [Band 3 gemeinsam mit Wolfram Reiss], Schenefeld: EB-Verlag, 2005–2012; Klaus Hock, Johannes Lähnemann und Wolfram Reiss (Hg.), *Schulbuchforschung im Dialog. Das Christentum in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*, Frankfurt am Main: Lembeck, 2006; Spenlen und Kröhnert-Othman (Hg.), *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*. Als frühere, international vergleichende Studie zur Darstellung des Judentums in Schulbüchern ist zu nennen: Thomas Lange (Hg.), *Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Israel*, Köln u. a.: Böhlau, 1994.

- 3 In historischer Perspektive: Hans Jürgen Herrmann, *Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976*, Stuttgart: Calwer Verlag, 2012; Antje Roggenkamp, »Kaiserreich, Republik und Diktatur. Religionsbücher im Diskurs«, in: Antje Roggenkamp und Michael Wermke (Hg.), *Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2014, 151–183. In thematischer Perspektive: Angela Volkmann, »Eva, wo bist du?« *Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2004; Mónika Solymár, *Wer ist Jesus Christus? Eine theologisch-didaktische Analyse der Schulbuchreihe »Kursbuch Religion«*, Göttingen: V&R Unipress, 2009. Siehe hierzu auch Veit-Jakobus Dieterich, »Schulbuchforschung«, Januar 2015, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon*, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100008/>, zuletzt geprüft am 3. April 2018.

gischen Bedingungen der postsäkularen Gesellschaft entwickelt. In einem dritten Schritt wird die Notwendigkeit einer Konfessionalität, d. h. einer Bekenntnisorientierung des Religionsunterrichts und mithin der Religionsschulbücher, diskutiert. Den Abschluss bildet eine thesenartige Zusammenstellung zur bildenden Funktion des Religionsschulbuchs.

Der Religionsunterricht und seine Schulbücher als *res mixta* zwischen Staat und Religionsgemeinschaft

Schulbücher für den Religionsunterricht unterliegen einem besonderen Genehmigungsverfahren: Sie erhalten die staatliche Zulassung erst dann, wenn seitens der jeweiligen Religionsgemeinschaften das *nihil obstat* vorliegt. In einem abgestimmten Verfahren werden die Schulbücher den kirchlichen Behörden durch die Kultusministerien der Länder zur Genehmigung vorgelegt, die wiederum Gutachten verfassen, die gemeinsam mit den auch in den anderen Fächern üblichen staatlichen Gutachten den Schulbuchverlagen zur Kenntnis gegeben werden, u. U. mit Auflagen zur Überarbeitung. Dieses Verfahren ist höchst ungewöhnlich und bedarf zunächst einer Erläuterung.

Dass der Religionsunterricht in den meisten Bundesländern als *res mixta* zwischen Staat und Religionsgemeinschaften eingerichtet ist, hat eine längere Bildungs- und Rechtsgeschichte, die bis in die Anfänge der Weimarer Republik zurückverweist. Das Recht der Religionsgemeinschaften auf Mitwirkung an der inhaltlichen Gestaltung der Schulbücher und Lehrpläne sowie auch auf Lehramtsprüfungen und die Einstellung der Religionslehrkräfte in den staatlichen Schuldienst beruht auf Art. 7,3 GG, der nahezu wörtlich aus der Weimarer Reichsverfassung übernommen wurde. Nach dem Grundgesetzartikel ist der konfessionelle Religionsunterricht ein ordentliches Lehrfach und hat in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der (evangelischen, katholischen, jüdischen und ggf. islamischen⁴) Religionsgemeinschaften erteilt zu werden, die sich im Falle des evangelischen Religionsunterrichts u. a. aus den altkirchlichen Bekenntnissen und der *Confessio Augustana* zusammensetzen.

4 Im Gegensatz zur Evangelischen Kirche Deutschlands, der Deutschen Bischofskonferenz und dem Zentralrat der Juden in Deutschland bilden die unterschiedlichen Islamverbände in Deutschland noch keine Körperschaft des öffentlichen Rechtes (K.d.ö.R.), sodass auf islamischer Seite für den Staat kein Vertragspartner existiert. Zwischen der Bundesrepublik und den bundesdeutschen Ländern einerseits und dem Heiligen Stuhl in Rom, den evangelischen Landeskirchen und dem Zentralrat der Juden in Deutschland andererseits bestehen sogenannte Staatskirchenverträge, die u. a. Fragen zur Erteilung des Religionsunterrichts und der staatlichen Ausbildung von Religionslehrkräften regeln.

Über diese Grundgesetzbestimmung ist den Religionsgemeinschaften die inhaltliche Fachaufsicht über den Religionsunterricht und damit eine partielle Mitwirkung an der Gestaltung des staatlichen Schulwesens eröffnet. Mit Blick auf die Religionsschulbücher fällt daher den Religionsgemeinschaften die Aufgabe zu, bei der Zulassung von Religionsschulbüchern zu überprüfen, ob die eingereichten Lehrwerke in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft stehen. Dass hierbei auch didaktisch-methodische Fragen eine Rolle spielen können, ist unbenommen. In der Regel orientieren sich die Verlage bzw. die Herausgeberinnen oder Herausgeber und Autorinnen oder Autoren von Religionsschulbüchern eng an den im Einvernehmen mit den Kirchen entwickelten Lehrplänen, sodass eine kirchliche Nichtzulassung eines Schulbuches aus theologischen Gründen den seltenen Ausnahmefall bildet.⁵ Wie problematisch die Situation für Schulbücher für den islamischen Religionsunterricht ist, zeigt der Streit um die Schulbuchreihe *Saphir 5/6. Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, die 2008 als die erste deutschsprachige Unterrichtsreihe für Islamkunde und islamischen Religionsunterricht an Schulen in Deutschland erschien und auf erhebliche Beanstandungen der Islamischen Gemeinschaft Millî Görüş (IGMG) stieß.⁶

Von den Kritikern dieser »hinkenden Trennung« von Staat und Kirche⁷ wird der Religionsunterricht als ein die weltanschauliche Neutralität des Staates durchbrechendes Privileg der Kirche, als »Kirche in der Schule«, betrachtet, wobei der Religionsunterricht der Kirche lediglich als Instrument von Gemeindebildung bzw. der »konfessionellen Rekrutierung« diene. In der öffentlichen Auseinandersetzung um die Einführung des islamischen Religionsunterrichts gewinnt dieses Argument an Schärfe, ungeachtet der Tatsache, dass ein verfassungsrechtlicher Anspruch auf einen islamischen Religionsunterricht qua

5 Der Markt für Religionsschulbücher ist im Vergleich zu dem für Deutsch-, Geschichts- oder Mathematikschulbüchern deutlich enger begrenzt. Religionsschulbücher, die nach den Lehrplänen bestimmter Bundesländer konzipiert werden, sind daher die Ausnahme (Bayern). Als wichtige Orientierung für die Verlage dienen die Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen als dem bevölkerungsreichsten und damit absatzstärksten Bundesland, mit der für die Genehmigungsverfahren problematischen Folge, dass die Lehrpläne kleinerer Bundesländer entsprechend weniger Berücksichtigung bei der Konzeptionierung der Religionsschulbücher finden können.

6 Siehe hierzu die Dokumentation *Welcher Islam? Die Diskussion um den islamischen Religionsunterricht* der Bundeszentrale für politische Bildung vom 16. Dezember 2009, <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/jugendkultur-islam-und-demokratie/65136/diskussion-um-islamischen-religionsunterricht?p=all>, zuletzt geprüft am 11. September 2017. Siehe auch die verschiedenen Beiträge zum Schulbuch *Saphir* in: Spenlen und Kröhnert-Othman (Hg.), *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*.

7 Treffenderweise wäre hier wie im Folgenden von »Staat und Religionsgemeinschaften« zu sprechen.

Grundgesetz im Prinzip bereits besteht. Aus Sicht dieser kritisch-ablehnenden Haltung gegenüber dem konfessionellen Religionsunterricht fungieren Religionsbücher allein zur Vermittlung einer unmittelbar aus religiösen Dogmenbeständen abgeleiteten Lehre.

Hingegen verweisen die Verteidiger und Verteidigerinnen der Kooperation von Staat und Kirche auf die Formulierung des Grundrechts auf positive Religionsfreiheit in Art. 4 GG, von dem her Art. 7,3 GG zu interpretieren ist. Das Grundgesetz beschreitet hier einen Mittelweg, der die Trennung von Staat und Kirche (wie in Frankreich oder in den USA) ebenso ausschließt wie ein Staatskirchentum (wie in Großbritannien oder in Dänemark). Das religiöse Bekenntnis wird nicht in die Privatsphäre abgedrängt, vielmehr wird dem religiösen wie auch weltanschaulichem Bekenntnis ein öffentlicher Raum eingeräumt. Die positive Religionsfreiheit intendiert die öffentliche Bereitstellung von Möglichkeiten für Bürgerinnen und Bürger, in Freiheit ihre Religion bzw. Weltanschauung zu bekennen und zu praktizieren. Die Neutralität des freiheitlich-pluralistischen Staates erweist sich eben nicht darin, dass Religion aus dem öffentlichen Raum verbannt wird, wie die Kritikerinnen und Kritiker des bestehenden Staats-Kirchen-Verhältnisses in Deutschland fordern, sondern dass die religiöse und weltanschauliche Meinungsvielfalt auch in der Öffentlichkeit geschützt wird – sofern sie dem Grundgesetz entspricht. Der Religionsunterricht ist also zentraler Ausdruck einer vom Staat her zu gewährenden und zu sichernden positiven Religionsfreiheit.

Der weltanschaulich und religiös neutrale, d. h. säkulare Staat hat die Aufgabe, die Freiheit der religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisse seiner Bürgerinnen und Bürger zu schützen. Zugleich schützt er seine Identität, weil der »freiheitliche, säkularisierte Staat [...] von Voraussetzungen [lebt], die er selbst nicht garantieren kann.«⁸ Der freiheitliche Staat beruht auf Voraussetzungen wie einem bestimmten Menschenbild, einer gewissen Moralität und der demokratischen Grundstimmung seiner Bürger und Bürgerinnen, die der Staat nicht setzt bzw. nicht setzen darf, sondern die in der Gesellschaft immer neu ausgehandelt, verändert oder bestätigt werden. Wollte der Staat über diese, seine Voraussetzung autoritativ verfügen, verkäme er, je nachdem, zu einem Weltanschauungs- oder zu einem »Gottes«-Staat. Mit anderen Worten: Der konfessionelle Religionsunterricht ist zum einen Ausdruck der vom Staat geschützten Religionsfreiheit und zugleich ist er der Ort, wo unter den Bedingung des Lernortes Schule das Recht auf Glaubens- und Meinungsfreiheit in Anspruch genommen und erlernt werden kann.

8 Ernst-Wolfgang Böckenförde, *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991, 112.

Die Kirchen stimmen der Profilbestimmung des Religionsunterrichts im öffentlichen Schulwesen zu. So heißt es beispielsweise in einem 1994 verfassten Grundsatzpapier der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg zum Bildungsauftrag der Kirche und ihrer Mitverantwortung im öffentlichen Bildungswesen:

»Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann« (E.-W. Böckenförde). Aber er hat ein berechtigtes Interesse daran, dass diese Voraussetzungen sich erneuern. Deshalb gibt es ein legitimes Interesse des Staates am Religionsunterricht. Mit der Religionsfreiheit und der staatlichen Religionsneutralität bleibt dieses Interesse aber nur vereinbar, wenn dieser Unterricht nach den Grundsätzen und damit in der Mitverantwortung der Kirchen erteilt wird. Staatlicher Weltanschauungsunterricht dagegen verstößt gegen die Religionsfreiheit und die Religionsneutralität des Staates.⁹

Die kirchliche Position ist insofern aufschlussreich, dass sich die erklärte Mitverantwortung der Kirchen resp. Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht nicht aus deren Eigeninteresse an religiöser Erziehung und Bildung ableitet, sondern an der Bereitschaft, über die Wahrnehmung einer Bildungsmitverantwortung an der Gestaltung unserer demokratischen Gesellschaft mitzuwirken – und allein aus dieser Bereitschaft legitimiert sich religiöse Bildung im öffentlichen Bildungskontexten wie dem Schulwesen.¹⁰

9 *Grundsatzpapier der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg: Der Bildungsauftrag der Kirche und ihre Mitverantwortung im öffentlichen Bildungswesen*, von der Kirchenleitung am 16. September 1994 beschlossen, <https://www.ibka.org/artikel/ag98/bildungsauftrag.html>, zuletzt geprüft am 3. April 2018. Vgl. zur Verhältnisbestimmung von Religionsunterricht und Staat den Abschnitt »Rahmen und Bezüge des Religionsunterrichts« in der bis heute maßgeblichen Denkschrift der EKD, Kirchenamt der EKD (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1994, 37–50. Für die katholische Seite ist auf die Verlautbarung der Deutschen Bischofskonferenz, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 5. Auflage 2009 [Erstdruck 1996], insb. 67–69, hinzuweisen.

10 Diesen Zusammenhang verkennt Anita Rösch, wenn sie einerseits unter Bezug auf eine Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Situation des Ethikunterrichts 2008 für das Fach Ethik zutreffenderweise reklamiert, dass die »Vermittlung bestimmter Inhalte und Denkweisen im Sinne eines geschlossenen Weltbildes mit einheitlicher Deutung von Lebens- und Sinnfragen« nicht Sache dieses Fachs sei und daraus aber schlussfolgert: »Der Ethikunterricht ist also keine Staatsbürgerkunde und kein Religionsunterricht. Er hat nicht den Auftrag, erwünschte Wertkonzepte zu lehren, sondern zu verantwortungsbewusstem Urteilen auf der Grundlage von Grundgesetz und Menschenrechten zu erziehen.« Anita Rösch, »Das Ethikbuch als Integrationsmedium?«, in: Spelen und Kröhnert-Othman (Hg.), *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, 159–181, unter Bezug auf »Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland«, Bericht der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 22. Februar 2008, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf, zuletzt geprüft am 31. Januar 2018. Diese Schlussfolgerung un-

Es wäre nun also zu untersuchen, ob und inwieweit Religionsschulbücher – *vice versa* Ethikschulbücher – diesem Anspruch genügen und die Voraussetzungen für die Inanspruchnahme der Meinungs- und Glaubensfreiheit als eines der wichtigsten Grundrechte in unserer Gesellschaft legen.¹¹ Zu bedenken ist, dass die Inanspruchnahme der Religionsfreiheit nicht nur bedeutet, seinen Glauben zu leben und seine religiösen Auffassungen öffentlich äußern zu dürfen (sogenannte positive Religionsfreiheit). Das Recht auf Religionsfreiheit schließt ebenfalls die Möglichkeit ein, sich von einer Religionsgemeinschaft abzuwenden und verbietet die Verpflichtung zu bestimmten Glaubensvorstellungen (sogenannte negative Religionsfreiheit): Wir leben in einer religiös wie weltanschaulich pluralen Gesellschaft, in der die Religions- und Gewissensfreiheit ausdrücklich geschützt und gefördert wird, in der Voraussetzungen bestehen, die Vielfalt der unterschiedlichen Bekenntnisse und Überzeugungen in einen öffentlichen Diskurs zu bringen, wobei zugleich niemand gezwungen werden darf, eine bestimmte weltanschauliche oder religiöse Auffassung annehmen zu müssen (sogenannte negative Religionsfreiheit). Damit wäre an das Religions- wie auch an das Ethikschulbuch der Anspruch zu richten, dass es zu einer Urteilsbildung über religiöse Lebensstile und Auffassungen anleitet, die grundsätzlich die Begründung einer ablehnenden, aber eben auch zustimmenden Haltung gegenüber Religion eröffnet.

Religiöse und weltanschauliche Sinnkonstruktionen in der postsäkularen Gesellschaft – zu den Bedingungen und Aufgaben religiöser Bildung

Um die Bedeutung von Religion in unserer Gesellschaft schärfer zu fassen, wird vielfach auf die Überlegungen zur »postsäkularen Gesellschaft« rekurriert, die von Jürgen Habermas in die öffentliche Debatte eingebracht wurden und mit denen er auf die Herausforderungen gewaltbereiter Fundamentalismen, die destruktiven Tendenzen technischer Rationalität und die Entwicklung demo-

terschätzt nicht nur das verfassungsrechtlich begründete Bildungsverständnis des Religionsunterrichts, sondern sie enthält zudem durch die Gleichsetzung des Religionsunterrichts mit dem Gesinnungsunterricht in der DDR ein ebenso erhebliches wie unnötiges Provokationspotenzial. Vielmehr gilt es doch zu fragen, wie der Ethikunterricht der Falle einer »staatlich orchestrierten Weltanschauungslehre« entgehen könne, so Wolfgang Thierse, wenn seine Lehrpläne und Unterrichtsinhalte allein von staatlicher Seite verantwortet werden. Vgl. Constanze von Bullion, »Religion in der Schule ist unverzichtbar«, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 17. Mai 2010, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/religionsunterricht-religion-in-der-schule-ist-unverzichtbar-1.377543>, zuletzt geprüft am 6. Februar 2018.

11 Siehe hierzu Bernhard Dressler, »Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen«, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62, 2 (2010), 112–128.

kratischer Gesellschaften in Europa zu reagieren beabsichtigte.¹² Mit diesem Begriff bestimmt Habermas unsere Gesellschaft als eine Gesellschaft, die »sich auf das Fortbestehen religiöser Gemeinschaften in einer sich fortwährend säkularisierenden Umgebung einstellt.«¹³ Mit der Bestimmung »postsäkular« ist also ein Terminus zu verstehen, der Gesellschaften beschreibt, die von einer Beständigkeit oder gar von einem »Neuerwachen« von Religion und zugleich von einem Rückgang der Prägekräfte traditioneller religiöser Institutionen ausgehen. Habermas' gesellschaftstheoretische Überlegungen und Böckenfördes verfassungsrechtliche Einsichten berühren sich spätestens in der ihnen gemeinsamen Einsicht, dass die religiöse und weltanschauliche Pluralität bzw. die im Grundgesetz garantierte Meinungs- und Glaubensfreiheit die weltanschaulich-religiöse Neutralität des Staates voraussetzen.

Um die Aufgabe religiöser Bildung in der postsäkularen Gesellschaft näher bestimmen zu können, sind Habermas' Überlegungen zum »öffentlichen Vernunftgebrauch« religiöser und säkularer Bürger und Bürgerinnen im liberalen, religiös wie weltanschaulich neutralen Staat ausgesprochen hilfreich.¹⁴ Für Habermas verfügt Religion über »wichtige Ressourcen der Sinnstiftung«, von denen sich die säkulare Gesellschaft um ihrer selbst willen nicht abschneiden sollte: »Religiöse Überlieferungen besitzen für moralische Intuitionen, insbesondere im Hinblick auf sensible Formen eines humanen Zusammenlebens, eine wichtige Artikulationskraft.«¹⁵ Daher dürfe der liberale Staat »die Gläubigen und die Religionsgemeinschaften nicht entmutigen, sich als solche auch politisch zu äußern.«¹⁶ Religiös motivierte Argumente könnten folglich auch für Mitglieder säkularisierter Gesellschaften »potenzielle Wahrheitsgehalte« enthalten, worin Habermas seine Aufforderung zur Gesprächsbereitschaft zwischen religiösen und säkularen Bürgerinnen und Bürgern begründet. Die Voraussetzung für die wechselseitige Verständigung zwischen säkularen und religiösen Bürgern bzw. Bürgerinnen sind fürwahr nicht ohne Zumutungen: Während von den Religiösen zu erwarten ist, dass »sie ihre religiösen Auffassungen selbstreflexiv zu den

12 Im Folgenden beziehe ich mich auf meinen Beitrag »Religiöse Bildung in der postsäkularen Gesellschaft: Eine bildungstheoretische Auseinandersetzung mit Jürgen Habermas«, in: Doron Kiesel und Ronald Lutz (Hg.), *Religion und Politik. Analysen, Kontroversen, Fragen*, Frankfurt am Main u. a.: Campus, 2015, 286–302.

13 Jürgen Habermas, *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001, 13.

14 Das Potenzial der Gesellschaftstheorie von Jürgen Habermas für die Begründung religiöser Bildung hat bereits Henning Schluß, *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, erkannt.

15 Jürgen Habermas, »Religion in der Öffentlichkeit«, in: ders. *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005, 119–154, hier 137.

16 Ebd.

Aussagen konkurrierender Heilslehren [und Weltanschauungen] in ein Verhältnis setzen« und diese kommunikationsfähig machen, ohne den eigenen exklusiven Wahrheitsanspruch zu gefährden, sind die Säkularen zu einer selbst-reflexiven Überwindung »eines säkularistisch verhärteten und exklusiven Selbstverständnisses der Moderne« aufgefordert.¹⁷

Nun sind wir an dem Punkt angelangt, wo ausgehend von Habermas' Gesellschaftsanalyse die Aufgabe religiöser Bildung und in diesem Zusammenhang die bildende Funktion von Religionsschulbüchern in der »postsäkularen Gesellschaft« entwickelt werden kann. Religiöse Bildung hätte auf Seiten der religiösen Bürger und Bürgerinnen die Aufgabe, diese für den gesellschaftlichen Diskurs sprachfähig zu machen, in der Weise, dass sie bereit sind, ihre »religiösen Sinnressourcen« für den säkularen Bürger oder die säkulare Bürgerin in eine für ihn bzw. sie verständliche Sprache zu übersetzen. Die Übersetzungskompetenz setzt wiederum die Befähigung zur Reflexion religiöser Sprache und ihrer Bedeutungsinhalte voraus.¹⁸ Auf Seiten der säkularen Bürgerin oder des säkularen Bürgers wäre wiederum die Einsicht zu wecken, dass die Übersetzung religiöser Sprache in eine säkulare Sprache Bedeutungsüberschüsse zurückbehält, die unübersetzbar bleiben. Dazu gehört beispielsweise die Einsicht, dass der Begriff »christliche Nächstenliebe« nicht ohne weiteres in den Begriff »Solidarität« zu übersetzen ist, da Nächstenliebe nicht die Frucht eines humanistischen Selbstverständnisses ist, sondern sich aus dem Gottesverhältnis des Menschen ableitet. Mit anderen Worten: »Religiös gebildete Menschen sind dann – unabhängig von ihrer gewählten Haltung zur Religion – fähig, religiöse Begründungen im politischen Diskurs in nicht-religiöse Begründungen zu übersetzen und umgekehrt.«¹⁹ Entsprechend müsste sich religiöse Bildung auf den kompetenten vernunftgemäßen Umgang mit religiösen und säkularen Argumentationen im Gesellschaftsdiskurs beziehen. So ließe sich eine Wechselseitigkeit in der Verständigung über Sinnressourcen erzeugen.

17 Habermas, »Religion in der Öffentlichkeit«, 143.

18 In einem anderen Zusammenhang haben wir unterschieden zwischen Reden über Religion und religiöse Rede, gemeint ist das letztere, insofern religiöse Rede resp. religiöse Sprache nicht die Intention verfolgt, über Religion und ihre Glaubenseinsichten zu informieren, sondern Religion bzw. religiöse Deutungen zu affirmieren. S. Miriam Rose und Michael Wermke, »Einleitung«, in: dies. (Hg.), *Religiöse Rede in postsäkularen Gesellschaften*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2016, 7–18, hier 8. Zur religionspädagogischen Debatte, inwieweit der Religionsunterricht als Ort der »Kommunikation des Evangeliums« und nicht vielmehr Ort der »Kommunikation über die Kommunikation des Evangeliums« resp. der religiösen Rede ist, s. Bernhard Dressler, »Religions-Pädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven einer theologischen Disziplin«, in: *Theologische Literaturzeitung* 139, 11 (2014), 1257–1274.

19 Miriam Rose und Michael Wermke, »Einleitung«, in: dies. (Hg.), *Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2014, 9–26, hier 25.

Auf Religionsschulbücher bezogen bedeutet dieser bildungstheoretische Ansatz, dass sie dazu dienen, konfessionell gebundene wie auch ungebundene Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, religiöse Sinnstiftungsangebote reflektieren und diese argumentativ in die öffentlichen Diskurse einbringen zu wollen.²⁰ Hingegen kommt Ethikschulbüchern die Funktion zu, ihren Schülerinnen und Schülern Einsicht in die Bedeutung religiöser Sinnstiftung zu eröffnen und in ihnen die Bereitschaft zu wecken, das religiöse Argument verstehen zu wollen.²¹

Eine religiöse Bildungstheorie auf Grundlage der Habermas'schen Gesellschaftsanalyse zu entwickeln, ist ein anspruchsvolles, aber durchaus machbares Unterfangen. Allerdings stellt sich die Situation komplizierter dar: Die von Habermas konstruierten religiösen und säkularen Bürgerinnen und Bürger sind keine realen Menschen, sondern entsprechen eher »Argumentationsfiguren«, wie sie in den gesellschaftlichen Diskursen zur Geltung gebracht werden. Habermas hat in erster Linie die Kultur gesellschaftlicher Diskurse im Blick, wie sie beispielsweise in den Diskussionen um Organtransplantationen, Euthanasie oder in der sogenannten Beschneidungsdebatte Gestalt finden.²²

Allerdings zeigt sich, dass sich unter den Bedingungen und Möglichkeiten der Pluralität die je individuellen Sinndeutungskonstruktionen aus säkularen wie religiösen Sinndeutungsangeboten zusammensetzen, die jeweils auf einer Skala von religiös bis säkular anzusiedeln sind. Auch von jungen Menschen werden je nach Lebenssituation säkulare ebenso wie religiöse Sinndeutungsangebote, die sich durchaus als inkommensurabel gegenüberstehen können, in Anspruch genommen. Der moderne Mensch ist von dieser Ambivalenz zwischen Säkularität und Religiosität geprägt; er ist ein religiös-säkulares Mischwesen. Wenn nun Bildung, wie es in der Entwurfsfassung des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre mit Blick auf Kinder und Jugendliche heißt, das Ziel verfolgt, dass sie »die komplexe materiale, soziale und kulturelle Welt und die eigene Position in ihr

20 Zur Übersetzungsaufgabe des Religionsunterrichts siehe die Beiträge von Ina ter Avest, »Entwicklung der religiösen Kompetenz. Eine Art von Fremdsprachenunterricht«, in: Rose und Wermke (Hg.), *Religiöse Rede in postsäkularen Gesellschaften*, 255–262, und David Käbisch, »Ein Ort religiöser Kommunikation. Die Aufgaben des Religionsunterrichts in der postsäkularen Pluralität«, in: Rose und Wermke (Hg.), *Religiöse Rede in postsäkularen Gesellschaften*, 263–283.

21 Es gibt keine verlässlichen Angaben über den Anteil konfessionell gebundener Schülerinnen und Schüler im Ethikunterricht. Im Religionsunterricht beträgt der Anteil konfessionell ungebundener Schülerinnen und Schüler variierend nach Bundesländern und Schulformen bis zu 50%, siehe Martin Rothgangel und Bernd Schröder (Hg.), *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2009.

22 Siehe Jürgen Habermas, »Wie viel Religion verträgt der liberale Staat«, in: *Neue Zürcher Zeitung*, 6. August 2012, www.nzz.ch/aktuell/feuilleton/literatur-und-kunst/wie-viel-religion-vertraegt-der-liberale-staat-1.17432314, zuletzt geprüft am 3. April 2018.

verstehen, darüber reflektieren können und handlungsfähig werden«²³, dann ist das Ziel religiöser Bildung klar zu bestimmen: Religiöse Bildung vermittelt

die Kompetenz, Unterschiede hinsichtlich der religiösen Haltung wahrzunehmen, konstruktiv zu verarbeiten und darüber in einen respektvollen Austausch treten zu können. Das erfordert Klarheit über die eigene Haltung zur Religion. Religiöse Bildung hat also auch die Aufgabe, religiös unbestimmte Haltung in einen bewussten, reflektierten Umgang mit Religion zu überführen, wie auch immer dieser Umgang dann aussehen mag.²⁴

Es geht der religiösen Bildung damit weder um eine religiöse Kolonialisierung des säkularen Bewusstseins (»Mission«) noch um die Auflösung religiöser Grundgewissheiten in säkulare Rationalitäten, sondern vielmehr um die Befähigung zum reflektierten Umgang mit der eigenen Haltung wie auch der anderer Menschen gegenüber Religion und ihren Sinnressourcen. Religiöse Bildung dient dazu, sich in ein bestimmtes Verhältnis gegenüber Religion und Nicht-Religion zu setzen, sie zu unterscheiden, reflektieren, formulieren zu können und damit kommunikationsfähig für die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit religiösen und säkularen Argumentationsfiguren zu werden. So gesehen leistet religiöse Bildung einen grundlegenden Beitrag zur Mündigkeit des Menschen in unserer postsäkularen Gesellschaft – eine Aufgabe, die auch im Religionsbuch umzusetzen ist.

Die Konfessionalität des Religionsunterrichts und des Religionsschulbuches

Abschließend stellt sich die nicht nur bildungstheoretisch, sondern auch bildungspolitisch relevante Frage, wie im Sinne der Selbstbildung eine solche Positionierung gegenüber Religion zu entwickeln ist. Reicht hier religionswissenschaftlich begründete Bildung resp. ein religionskundlich konzeptioniertes Religionsschulbuch aus, das bewusst auf eine Bekenntnisbezogenheit verzichtet, oder bedarf es vielmehr der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit bekenntnisbezogenen Bildungsangeboten, die erst eine je individuelle Verhältnisbestimmung ermöglichen? Die Antwort kann nur lauten: Wenn Religion den Interessenserwägungen des säkularen Bewusstseins unterworfen wird, wird sie um ihre Spitze gebracht. Die Pointe der Habermas'schen Rede von den »wicht-

23 Konsortium des Thüringer Bildungsplans 0 bis 18 Jahre, »Entwurfsfassung des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre«, 2015, 9, <http://www.bildungsplan.uni-jena.de/Bildungsplan/Inhalt.html>, zuletzt geprüft am 3. April 2018.

24 Rose und Wermke, »Einleitung«, in: dies. (Hg.), *Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität*, 25.

tigen Ressourcen der Sinnstiftung« besteht doch gerade darin, dass diese zwar im langen Gedächtnis der Religion aufbewahrt, aber deren Inhalte keinesfalls verfügbar, sozusagen von »außen« gesetzt sind. Es wäre ein Missverständnis anzunehmen, der Religionsunterricht verpflichte zur Übernahme bestimmter religiöser Überzeugungen und Glaubensspraxen oder das Fach könne gar so etwas wie Glauben lehren. Vielmehr bietet der Religionsunterricht den Ort für die Prüfung und Diskussion konkurrierender religiöser und weltanschaulicher Sinndeutungsangebote mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu einer urteilsfähigen Inanspruchnahme des Grundrechtes auf Religionsfreiheit anzuleiten. Auch wenn damit der Religionsunterricht sich konfessionell positioniert, erweist er sich nicht als Ort religiöser Unterweisung. Vielmehr markiert seine Konfessionalität den Standort, von dem aus sich die Erschließung der vielfältigen, häufig ineinander verwobenen religiösen wie auch weltanschaulichen Sinndeutungen und Lebensspraxen eröffnet. Konfessionslosigkeit ist damit nicht lediglich als gegebene Lernausgangslage zu bestimmen, die es irgendwie zu überwinden gilt, sondern sie ist eine Determinante in der Erschließung von Religion in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Damit lautet die religionspädagogische Leitfrage, wie angesichts der religiösen und weltanschaulichen Diversität in unserer Gesellschaft im schulischen Religionsunterricht – mit Hilfe geeigneter Religionsschulbücher – religiöse Bildungsprozesse initiiert werden können, die einen mündigen Umgang mit eigenen wie fremden Lebensausrichtungen und Glaubensüberzeugungen anbahnen und vertiefen. Didaktisch formuliert geht es um eine probeweise Einnahme religiöser Perspektiven durch konfessionsgebundene wie nicht-konfessionsgebundene Schülerinnen und Schüler, verbunden mit dem Ziel, Kompetenzen in der Identifizierung religiöser wie auch säkularer Ausdrucks- und Handlungsformen anbahnen zu können. Religiöse Bildung zielt damit auf einen mündigen Umgang mit Religion im Kontext der postsäkularen Pluralität und versteht sich damit als ein für unsere postsäkulare Gesellschaft essentielles Bildungsangebot.

Zusammenfassende Thesen zur Funktion des Religionsschulbuchs in der postsäkularen Gesellschaft

Religionsschulbücher für den konfessionellen Religionsunterricht stehen in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der jeweiligen Religionsgemeinschaft; sie dienen jedoch nicht der Vermittlung religiöser Glaubensvorstellungen von Religionsgemeinschaften. Vielmehr initiieren und unterstützen sie auf der Basis theologischer Einsichten religiöse Bildungsprozesse, wenn sie

- zur Übersetzung von religiöser Argumentation die Denk-, Sprach- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler anregen,
- sich zugleich an religiöse und an religionsfreie Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel wenden, ihre religiöse Sprach- und Urteilsfähigkeit zu stärken und
- die semantischen Gehalte religiöser Kommunikation erschließen und diskursfähig machen.

Diese Zielbestimmung setzt voraus, dass Religionsschulbücher

- ihre eigenen bekenntnisorientierten Prämissen als mögliche Orientierungsangebote explizit machen und diese zugleich der (selbst-)kritischen Auseinandersetzung zur Verfügung stellen,
- unterschiedliche religiöse wie weltanschauliche Sinndeutungsangebote und Lebenspraxen ins Gespräch bringen und
- zu einer methodisch überprüfbaren Urteilsbildung über diese Sinndeutungsangebote und Lebenspraxen anleiten.

Damit leisten Religionsschulbücher

- einen essenziellen Beitrag für die religiöse Selbstaufklärung resp. zur religiösen Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler und
- eine Anleitung zur aktiven Inanspruchnahme des Rechts auf Glaubens- und Meinungsfreiheit in unserer postsäkularen Gesellschaft.

Literaturverzeichnis

- Avest, Ina ter. »Entwicklung der religiösen Kompetenz. Eine Art von Fremdsprachenunterricht«, in: *Religiöse Rede in postsäkularen Gesellschaften*, Miriam Rose und Michael Wermke (Hg.), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2016, 255–262.
- Biener, Hansjörg. *Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern*, Schenefeld: EB-Verlag, 2007.
- Ders. *Die Kreuzzüge in deutschen Religions- und Geschichtsbüchern. Analysen zur Verbesserung ihrer Darstellung*, Berlin: EB-Verlag, 2014.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang. *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991.
- Büttner, Gerhard. »Religionsbuch, evangelisch«, Januar 2015, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon*, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100030/>, zuletzt geprüft am 3. April 2018.
- Bullion, Constanze von. »Religion in der Schule ist unverzichtbar«, in: *Süddeutsche Zeitung*, 17. Mai 2010, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/religionsunterricht-religion-in-der-schule-ist-unverzichtbar-1.377543>, zuletzt geprüft am 6. Februar 2018.

- Bundeszentrale für politische Bildung. *Welcher Islam? Die Diskussion um den islamischen Religionsunterricht*, 16. Dezember 2009, <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/jugendkultur-islam-und-demokratie/65136/diskussion-um-islamischen-religionsunterricht?p=all>, zuletzt geprüft am 11. September 2017.
- Dieterich, Veit-Jakobus. »Schulbuchforschung«, Januar 2015, in: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon*, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100008/>, zuletzt geprüft am 3. April 2018.
- Dressler, Bernhard. »Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen«, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62, 2 (2010), 112–128.
- Ders. »Religions-Pädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven einer theologischen Disziplin«, in: *Theologische Literaturzeitung* 139, 11 (2014), 1257–1274.
- Falaturi, Abdoldjavad (Hg.). *Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland*, 7 Bde., Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 1986–1990.
- Grundsatzpapier der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg: Der Bildungsauftrag der Kirche und ihre Mitverantwortung im öffentlichen Bildungswesen*, von der Kirchenleitung am 16. September 1994 beschlossen, <https://www.ibka.org/artikel/ag98/bildungsauftrag.html>, zuletzt geprüft am 3. April 2018.
- Habermas, Jürgen. *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.
- Ders. »Religion in der Öffentlichkeit«, in: *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005, 119–154.
- Ders. »Wie viel Religion verträgt der liberale Staat«, in: *Neue Zürcher Zeitung*, 6. August 2012, www.nzz.ch/aktuell/feuilleton/literatur-und-kunst/wie-viel-religion-vertraegt-der-liberale-staat-1.17432314, zuletzt geprüft am 31. Januar 2018.
- Hahn, Matthias. »Religionsbücher«, in: *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionsunterricht*, Harry Noormann, Ulrich Becker und Bernd Trocholepczy (Hg.), Stuttgart: Kohlhammer, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage 2007, 316–320.
- Herrmann, Hans Jürgen. *Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976*, Stuttgart: Calwer Verlag, 2012.
- Hock, Klaus und Johannes Lähnemann (Hg.). *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*, 3 Bde. [Band 3 gemeinsam mit Wolfram Reiss], Schenefeld: EB-Verlag, 2005–2012.
- Hock, Klaus, Johannes Lähnemann und Wolfram Reiss (Hg.). *Schulbuchforschung im Dialog. Das Christentum in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*, Frankfurt am Main: Lembeck, 2006.
- Käbisch, David. »Ein Ort religiöse Kommunikation. Die Aufgaben des Religionsunterrichts in der postsäkularen Pluralität«, in: *Religiöse Rede in postsäkularen Gesellschaften*, Miriam Rose und Michael Wermke (Hg.), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2016, 263–283.
- Kirchenamt der EKD (Hg.). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1994.
- Konsortium des Thüringer Bildungsplans 0 bis 18 Jahre, »Entwurfssfassung des Thüringer Bildungsplans bis 18 Jahre«, 2015, 9, <http://www.bildungsplan.uni-jena.de/Bildungsplan/Inhalt.html>, zuletzt geprüft am 3. April 2018.

- Krasselt-Maier, Judith. »Wissenschaftsorientierung im bekenntnisorientierten Religionsunterricht«, in: *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Klaus Spenlen und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2012, 183–198.
- Kultusministerkonferenz. »Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland«, Bericht der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 22. Februar 2008, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf, zuletzt geprüft am 31. Januar 2018.
- Lange, Thomas (Hg.). *Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Israel*, Köln u. a.: Böhlau, 1994.
- Miller, Gabriele und Andrea Schulte. »Religionsbücher«, in: *Lexikon der Religionspädagogik II*, Norbert Mette (Hg.), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001, 1680–1684.
- Miller, Gabriele und Jörg Thierfelder. »Religionsbücher«, in: *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Gottfried Bitter u. a. (Hg.), München: Kösel, 2002, 531–535.
- Roggenkamp, Antje. »Kaiserreich, Republik und Diktatur. Religionsbücher im Diskurs«, in: *Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik*, dies. und Michael Wermke (Hg.), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2014, 151–183.
- Rösch, Anita. »Das Ethikbuch als Integrationsmedium?«, in: *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Klaus Spenlen und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2012, 159–181.
- Rose, Miriam und Michael Wermke. »Einleitung«, in: *Konfessionslosigkeit heute. Zwischen Religiosität und Säkularität*, dies. (Hg.), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2014, 9–26.
- Dies. »Einleitung«, in: *Religiöse Rede in postsäkularen Gesellschaften*, dies. (Hg.), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2016, 7–18.
- Rothgangel, Martin und Bernd Schröder (Hg.). *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2009.
- Schluß, Henning. *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 5. Auflage 2009 [Erstdruck 1996].
- Solymár, Mónika. *Wer ist Jesus Christus? Eine theologisch-didaktische Analyse der Schulbuchreihe »Kursbuch Religion«*, Göttingen: V&R Unipress, 2009.
- Spenlen, Klaus und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.). *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Göttingen: V&R Unipress, 2012.
- Volkman, Angela. *»Eva, wo bist du?« Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2004.

Wermke, Michael. »Religiöse Bildung in der postsäkularen Gesellschaft: Eine bildungstheoretische Auseinandersetzung mit Jürgen Habermas«, in: *Religion und Politik. Analysen, Kontroversen, Fragen*, Doron Kiesel und Ronald Lutz (Hg.), Frankfurt am Main u. a.: Campus Verlag, 2015, 286–302.

Das Spannungsfeld von Wertbezogenheit und Neutralität im Ethikunterricht

Im Rahmen einer zunehmenden Säkularisierung und Pluralisierung unserer Gesellschaft haben sich seit 1972 Ethik und verwandte wertbezogene Fächer im Fächerkanon der Bundesländer etabliert. Ihr Status und ihre Akzeptanz in den verschiedenen Bundesländern, die Ausbildung der Lehrkräfte und die Ausstattung der Schulen differieren jedoch immer noch erheblich. Nicht selten befinden sich diese Fächer in einer Rechtfertigungsposition gegenüber dem Religionsunterricht.

Religions- und Ethikunterricht haben eine nicht unerhebliche Schnittmenge an Unterrichtsthemen. Trotz dieser Gemeinsamkeiten unterscheiden sich das Selbstverständnis und die Religions- und Ethikdidaktik fundamental. An dieser Stelle sollen die Ziele und das Selbstverständnis des Ethikunterrichts dargelegt werden. So kann deutlich gemacht werden, dass Ethik und Religion, obwohl in den Schulgesetzgebungen der Bundesländer oft durch eine Ersatzfachregelung unmittelbar miteinander verknüpft, doch unterschiedliche Ziele verfolgen, die eher ein Nebeneinander als ein Gegeneinander rechtfertigen.

Verfassungsrechtliche und bildungspolitische Hintergründe¹

Der Religionsunterricht ist per Grundgesetz Art. 7 in Deutschland grundsätzlich ordentliches Schulfach:

Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.

1 Im Folgenden beziehe ich mich auf meine Monografie *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen*, LER, Zürich: LIT, 2011, 20–26.

Die Folgen dieser gesetzlichen Regelung sind widersprüchlich: Als ordentliches Schulfach besteht Teilnahmepflicht, da der Religionsunterricht aber konfessionell gebunden ist, kann niemand zur Teilnahme genötigt werden. Diese Diskrepanz war so lange unproblematisch, wie die Mehrheit der deutschen Schülerinnen und Schüler beiden Systemen, Staat und christlicher Kirche, angehörte und die Interessen beider Gruppen nahezu identisch erschienen. Im Zuge eines zunehmenden Säkularisierungsprozesses in den 1970er Jahren nutzten jedoch immer mehr Schüler, Schülerinnen und Eltern die Möglichkeit zur Abmeldung vom Religionsunterricht. Diese Entwicklung und die wachsende Zahl ausländischer Schülerinnen und Schüler, die keiner der großen christlichen Konfessionen angehören, wurden von den Kirchen mit Besorgnis registriert. Es war somit auch von Interesse für die Kirchen, ein Ersatzfach zu etablieren. Damit verbunden war die Hoffnung, dass die Wahl zwischen zwei Fächern statt zwischen Religion und Freistunden die Tendenz zur Teilnahme am Religionsunterricht wieder verstärken würde. Für die genannte Schülergruppe wurde 1972 zuerst in Bayern, dann auch in den anderen Bundesländern ein Ersatzfach eingerichtet. Kurz nach der Wiedervereinigung folgten auch die neuen Bundesländer diesem Trend. Die Einrichtung des Ersatzfaches hatte also auf Seiten der Kirchen zunächst kompensatorische Gründe und erzeugte auch die erwünschte Wirkung – die Abmeldungen vom Religionsunterricht gingen deutlich zurück. Doch auch der Staat hatte kompensatorische Interessen und bemühte sich mit der Einrichtung eines Ersatzfaches um die Stabilisierung und Homogenisierung einer multikulturellen Schülerschaft durch gemeinsame Werterziehung. Das Ersatzfach trägt in den einzelnen Bundesländern so unterschiedliche Bezeichnungen wie »Philosophie«, »Ethik«, »Praktische Philosophie«, »Werte und Normen« sowie »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« (L-E-R).

Für die Schüler und Schülerinnen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, für deren Religionsgemeinschaft kein eigener Religionsunterricht eingerichtet werden kann oder die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben, ist das Ersatzfach in den meisten Bundesländern ein ordentliches Unterrichtsfach, für das die allgemeinen Bestimmungen zur Leistungserhebung, -beurteilung und Versetzungsrelevanz gelten. Ausnahmen bilden Bremen und Berlin aufgrund der sogenannten Bremer Klausel, dem Art. 141 des Grundgesetzes. Aufbauend auf Art. 7 Abs. 3 Satz 1 des Grundgesetzes: »Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach.« schließt Art. 141 GG an: »Artikel 7 Abs. 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.« In Bremen wird als Wahlfach das bekenntnisfreie Fach »Religion« angeboten. Die Stadt Berlin ermöglicht den Religionsgemeinschaften die Einrichtung von Religionsunterricht in eigener Verantwortung und stellt dafür Räume, Zeit im Stundenplan sowie finanzielle Mittel bereit.

Parallel dazu hat Berlin seit Beginn des Schuljahrs 2006/2007 für alle Schülerinnen und Schüler ab der Klassenstufe 7 das Fach Ethik verpflichtend eingeführt.

Ziele von Ethikunterricht

Wird über Ziele und Inhalte des Ethikunterrichts diskutiert,² werden diesem Unterricht vielfältige Aufgaben zugeschrieben, die zu einem großen Teil mit den grundsätzlichen Aufgaben von Schule, wie sie die Kultusministerkonferenz formuliert hat, übereinstimmen.³ So soll der Unterricht eine ethische Grundbildung vermitteln, zu begründeter Urteilsbildung und zu verantwortlichem Handeln anregen. Er soll den Dialog und die Auseinandersetzung mit den in unserer Gesellschaft wirksamen Überzeugungen und Traditionen fördern sowie ein kritisches Verständnis für die in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen initiieren. Weiterhin ist es seine Aufgabe, den Zugang zu philosophischen, weltanschaulichen und religiösen Fragestellungen zu eröffnen und letztendlich die Reflexion tragfähiger Orientierungen für das Denken und Handeln der Kinder und Jugendlichen anzuregen. Dabei gilt:

Der Ethikunterricht berücksichtigt die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen. Dies geschieht in Dialog und Auseinandersetzung mit den in unserer Gesellschaft wirksamen Überzeugungen und Traditionen. Daraus sollen auf dem Wege der Begründung und Reflexion tragfähige Orientierungen für Denken und Handeln gewonnen werden. Die Vermittlung bestimmter Inhalte und Denkweisen im Sinne eines geschlossenen Weltbildes mit einheitlicher Deutung von Lebens- und Sinnfragen ist nicht Sache dieses Unterrichts.⁴

Ethikunterricht hat also explizit nicht den Auftrag, erwünschte Wertkonzepte zu lehren, sondern zu verantwortungsbewusstem Urteilen auf der Grundlage von

2 Im Folgenden beziehe ich mich auf meinen Aufsatz »Das Ethikbuch als Integrationsmedium?«, in: Klaus Spenlen und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.), *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Göttingen: V&R unipress, 2012, 159–181.

3 Kultusministerkonferenz. *Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*, München: Luchterhand, 2005, 7, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf, zuletzt geprüft am 3. April 2018; »Zur Stellung des Schülers in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.05.1973«, 1973, 2–3, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf, zuletzt geprüft am 1. Februar 2018.

4 Kultusministerkonferenz (KMK), »Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland«, Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22. Februar 2008, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf, zuletzt geprüft am 31. Januar 2018.

Grundgesetz und Menschenrechten zu erziehen. Dies ist eine große Verantwortung für einen zumeist zweistündigen Unterricht, der zudem immer noch häufig von fachfremd unterrichtenden Kollegen und Kolleginnen erteilt wird.

Perspektivität

Die Zusammensetzungen der Ethik-Lerngruppen sind Herausforderung und Bereicherung zugleich. Da Ethik und verwandte Fächer schulrechtlich zumeist Ersatzfächer für Religionsunterrichte sind, arbeiten in diesen Unterrichtsstunden vom Religionsunterricht abgemeldete, religionslose Schülerinnen und Schüler zusammen mit Schülerinnen und Schülern mit Konfessionen, für die es keine speziellen Angebote – wie etwa Islamunterricht – gibt. Ethikunterricht ist daher schon aufgrund seiner Schülerklientel multiperspektivisch ausgerichtet. Eine feste ethische Bezugsperspektive für alle gibt es nicht. Vielmehr sind die individuellen religiösen Vorstellungen, Weltbilder und persönlichen Werthaltungen Ausgangspunkt für Fragen, Vergleiche, Deutungen und Diskussionen. Im Unterricht werden religiöse und säkulare Ethiken gleichberechtigt erarbeitet und reflektiert. Ethische Problemstellungen werden aus den Perspektiven verschiedener Ethiken diskutiert, denn

Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen in der modernen Gesellschaft lassen allgemein verbindliche Antworten auf letzte Sinnfragen, insbesondere auf die Frage nach dem gelingenden Leben, nicht mehr zu. Die Fülle der unterschiedlichen Lebensentwürfe der Gegenwart zeigt, dass diese Antworten mehr und mehr individuell bestimmt werden. Ethikunterricht kann zur Klarheit im individuellen Orientierungsprozess beitragen, indem er Traditionen aufzeigt, mit Wertekonzepten bekannt macht und Hilfestellung bei der Entwicklung von Entscheidungskriterien leistet.⁵

Bezugswissenschaften sind neben der Philosophie die Religions- und Sozialwissenschaften und für Themen der Angewandten Ethik die entsprechenden Naturwissenschaften.

Werteneutralität im Ethikunterricht

Im Hinblick auf die Werteausrichtung unterscheiden sich Religions- und Ethikunterricht fundamental. Religionsunterricht erfolgt bekenntnisorientiert. Durch die Voraussetzungen für die Teilnahme am Religionsunterricht (konfes-

⁵ Hessisches Kultusministerium, »Lehrplan Ethik, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 5G bis 9G, Hessen«, 2010, 4, verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g8-ethik.pdf>, zuletzt geprüft am 3. April 2018.

sionelle Zugehörigkeit) entsteht im Unterricht eine Bekenntnisgemeinschaft. Selbst wenn am Religionsunterricht neben gläubigen Christen auch säkularisierte Christen und unter Umständen auch Atheisten teilnehmen, so verbindet sie doch zumindest die formelle Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft. Es entsteht so trotz heterogener Glaubensvoraussetzungen eine relativ homogene Gruppe. Lehrerinnen und Lehrer müssen durch die Ablegung einer staatlichen Prüfung die Befähigung zum Unterricht in diesem Fach nachweisen. Weiterhin benötigen sie eine Bevollmächtigung der Kirche oder Religionsgemeinschaft. Kirchen und Religionsgemeinschaften können außerdem Geistliche und andere Amtsträgerinnen und Amtsträger zur Erteilung von Religionsunterricht einsetzen. Der Einsatz als Religionslehrer bzw. -lehrerin kann nicht gegen den Willen der Lehrkräfte erfolgen. Sieht sich eine Lehrperson aufgrund von Gewissensgründen außerstande, weiterhin Religionsunterricht zu erteilen oder tritt sie aus der Kirche aus, kann sie nur noch in anderen Unterrichtsfächern eingesetzt werden. Ethikunterricht dagegen wird religiös und weltanschaulich neutral unterrichtet. Glaube und persönliche Einstellungen dürfen den Unterricht nicht beeinflussen und sind für die Aufnahme des Studiums und die Abschlussprüfung irrelevant. Dies bedeutet jedoch weder Beliebigkeit noch Indifferenz.

Im hessischen Lehrplan heißt es beispielsweise dazu:

Die Neutralität im Hinblick auf letzte Fragen bedeutet keine Beliebigkeit Werten gegenüber, sondern ist selbst Ausdruck der Achtung des Rechts auf Selbstbestimmung, aber auch der Verantwortung in letzten Sinn- und Orientierungsfragen. Zu diesen Fragen gehört eine verantwortliche Reflexion der Stellung des Einzelnen zur Gesellschaft. Hier ist es Aufgabe des Ethikunterrichts, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, die Bedeutung der Werteordnung des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes Hessen zu erkennen, anzuerkennen und für sich und andere umzusetzen.⁶

Und der Brandenburger Lehrplan formuliert:

Das Fach L-E-R wird bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral unterrichtet, d. h., dem Fach liegt kein bestimmtes religiöses oder weltanschauliches Bekenntnis zugrunde und es tritt weder als Förderer eines solchen auf, noch fungiert es als Stifter. Dazu gehört, dass eine einseitige, die Schülerinnen und Schüler festlegende, aber auch überwältigende Darstellung von Positionen unterbleiben muss. Insbesondere die Lehrkräfte werden mit ihren eigenen Standpunkten und Überzeugungen sensibel und behutsam umgehen.

Religiös-weltanschaulich neutraler Unterricht ist aber nicht wertneutral. Das Fach L-E-R gründet sich auf den Wertkonsens der Verfassung des Landes Brandenburg, des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland und der Allgemeinen Erklärung der

6 Ebd.

Menschenrechte und ist in seinem erzieherischen Bemühen und seinen Bildungsinhalten an diesem Wertekonsens ausgerichtet.⁷

Vordergründig scheint in beiden Lehrplänen ein Widerspruch auf. Sind nicht die Orientierung an Menschenrechten, Grundgesetz und Landesverfassungen eindeutige Zielvorgaben im Hinblick auf Werteerziehung, die im Konflikt zur im Grundgesetz verankerten Neutralität des Staates stehen? Der Kirchenrechtler Axel Freiherr von Campenhausen macht deutlich, dass sich beide Aspekte durchaus vereinen lassen. Angesichts der zunehmenden Säkularisierung im Westen, verbunden mit einer ideologisch betriebenen Entchristlichung im Bereich der ehemaligen DDR und des zahlenmäßigen Anstiegs an Muslimen in unserer Gesellschaft, hat sich das enge Verhältnis zwischen dem ehemals christlich geprägten Staat und einer christlich geprägten Gesellschaft aufgelöst. Daraus folgt, dass sich der Staat im Werteppluralismus neu verorten muss.

Der Wille, die pluralistische Vielfalt ernst zu nehmen, ist Ausdruck religiös-weltanschaulicher Neutralität des Staates. Er lässt dem Bürger Raum, sich in Beruf, Erziehung, Familie, Kultur und anderen Lebensbereichen in Freiheit zu entfalten und zwar gerade nicht im Sinne einer religiös-weltanschaulichen Neutralität, sondern im Sinne seines Bekenntnisses, seiner Weltanschauung oder seiner ungebundenen, individuellen Überzeugung. Die staatliche Neutralität sorgt nicht dafür, dass die Bürger sich neutral verhalten, sondern dass jeder nach seiner Fassung selig wird, also sich im Sinne seines Bekenntnisses und seiner Überzeugung entfalten darf, ohne staatlicher Nachteile gewärtig sein zu müssen.⁸

Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Entwicklung mit Wertebeliebigkeit in der Gesellschaft einhergehen darf und soll. Von Campenhausen betont vielmehr, dass Neutralität nicht identisch mit staatlicher Indifferenz im Hinblick auf Weltanschauungen und Religionen sein darf.⁹ Seine kirchenrechtliche Position korrespondiert mit der des Rechtswissenschaftlers und Rechtsphilosophen Stefan Huster. Huster gesteht dem Staat zu, dass sein Handeln von bestimmten Normen getragen wird. Ohne einen Minimalkonsens an Werten könne eine Gemeinschaft nicht funktionieren. In Anlehnung an die Vertragstheorie von John Rawls formuliert er jedoch eine Begründungsneutralität:

Das Prinzip der staatlichen Neutralität bestreitet nicht, dass die Staatsgewalt befugt ist, die für alle verbindlichen Normen – eben das Richtige – durchzusetzen; insoweit kann von staatlicher Neutralität also keine Rede sein. Nur ist der Staat auf diese Aufgabe

7 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, »Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde«, 2008, 47, http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/sekundarstufe_I/2008/LER-RLP_Sek.I_2008_Brandenburg.pdf, zuletzt geprüft am 1. Februar 2018.

8 Axel Freiherr von Campenhausen, »Das Staatskirchenrecht in der Bewährungsprobe: Benötigen wir eine Änderung der Verfassung?«, in: *Evangelische Verantwortung* 7+8 (2011), 7–11, hier 9.

9 Vgl. ebd.

beschränkt; er besitzt nicht die Legitimation, die verschiedenen Lebensformen und Weltanschauungen seiner Bürger – eben das Gute – zu bewerten und zu diskriminieren, solange sie mit der gleichen Freiheit der Mitbürger vereinbar sind.¹⁰

Das heißt, dass der Staat selbstverständlich im Grundgesetz Werte festschreiben darf, die die Basis unseres Zusammenlebens bilden. Er muss aber im Hinblick auf die Rechtfertigung dieser Werte neutral bleiben. So muss es den Bürgern und Bürgerinnen offenstehen, ob sie beispielsweise den Schutz der Würde des Menschen als Basis unseres Zusammenlebens konsequentialistisch oder deontologisch begründen, ob sie als Begründung die in allen Religionen geltende sogenannte Goldene Regel heranziehen oder sich auf die Bergpredigt berufen. Gefordert wird vom Bürger bzw. der Bürgerin nicht, privat und gesellschaftlich in Distanz zu weltanschaulichen und religiösen Vorstellungen zu gehen oder sich neutral zu verhalten: »Das Neutralitätsgebot trifft sie vielmehr nur in ihrer politischen Rolle als Staatsbürger.«¹¹ Es gilt daher, was im Beutelsbacher Konsens für das Schulfach Politik formuliert wurde, auch für den Ethikunterricht: »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.«¹²

Dies lässt sich auch mit dem Böckenförde-Diktum »Der freiheitliche säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.«¹³ in Einklang bringen. In einem Interview hat Böckenförde sein 1964 verfasstes Diktum im Hinblick auf die heutige säkularisierte und pluralistische Gesellschaft konkretisiert:

Die staatliche Ordnung muss von einem Ethos in der Gesellschaft getragen sein. [...] Der freiheitliche Staat kann die moralische Substanz seiner Bürger zwar stützen und fördern, aber nicht von sich aus schaffen oder garantieren. Denn wenn er den Bürgern einen Ethos und moralische Bekenntnisse mit seinen hoheitlichen Methoden aufzuerlegen und zu erzwingen sucht, dann ist er kein freiheitlicher Staat mehr.¹⁴

Das heißt also, der Staat benötigt einen Konsens an Werten, die Begründung dieser Werte obliegt jedoch dem Einzelnen und kann nicht staatlicherseits aufoktroiyert werden.

10 Stefan Huster, »Das Kreuz in der Schule aus liberaler Sicht«, in: *ZiF – Mitteilungen* 3 (1997), 1, https://www.uni-bielefeld.de/ZiF/Publicationen/Mitteilungen/Aufsätze/1997-3-Huster_Bruegger.pdf, zuletzt geprüft am 1. Februar 2018.

11 Ebd., 2.

12 Hans-Georg Wehling, »Konsens a la Beutelsbach«, in: Siegfried Schiele und Herbert Schneider (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1977, 180.

13 Ernst-Wolfgang Böckenförde, *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991, 112.

14 Christian Rath, »Freiheit ist ansteckend«, Interview mit Ernst-Wolfgang Böckenförde, *taz*, 23. September 2009, <http://www.taz.de/1/archiv/print-archiv/printessorts/digi-artikel/?ressort=sw&dig=2009/09/23/a0090&cHash=21e4e4c527>, zuletzt geprüft am 3. April 2018.

Toleranz im Hinblick auf Weltanschauungen und Religionen

Wenn der Staat Begründungsneutralität garantieren soll, stellt sich die Frage, welche Begründungsansätze akzeptiert werden und welches die Kriterien sind, erwünschte von unerwünschten Ansätzen zu unterscheiden bzw. wieweit Toleranz gehen muss und darf. In seinem 2002 gehaltenen Festvortrag zum Leibniztag diskutiert Jürgen Habermas genau diese Fragen.¹⁵ Basis von Toleranz, so Habermas, seien staatsbürgerliche Gleichheit, Gleichbehandlung und Anerkennung des Gegenübers als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft:

[W]as berechtigt uns, die Beschreibungen, die der religiöse Fundamentalist, der Rassist, der sexuelle Chauvinist, der radikale Nationalist oder der xenophobe Ethnozentriker jeweils von ›ihrem Anderen‹ geben, ›Vorurteile‹ zu nennen? Wir erlauben uns diese stigmatisierende Rede im Lichte des egalitär-universalistischen Maßstabs der staatsbürgerlichen Gleichheit, der sowohl Gleichbehandlung wie auch die gegenseitige Anerkennung als ›ebenbürtige‹ oder ›vollwertige‹ Mitglieder des politischen Gemeinwens verlangt.¹⁶

Habermas nimmt hier unter anderem Bezug auf die sogenannte negative und positive Religionsfreiheit, wie sie das Grundgesetz garantiert (Art. 4). Jeder oder jede hat das Recht, seine bzw. ihre Religion frei auszuüben, solange er oder sie die Freiheit der anderen nicht beschneidet (positive Religionsfreiheit); geschützt ist aber auch die Freiheit, sich keiner Religion anzuschließen (negative Religionsfreiheit). Ein Staat, dessen Fundament auf Gleichheit beruht, gestattet allen Mitgliedern der Gemeinschaft individuelle Weltbilder und Lebensweisen, fordert aber zugleich von seinen Bürgerinnen und Bürgern, die eigene Lebensweise mit den staatlichen Grundsätzen in Einklang zu bringen. Die Bürger und Bürgerinnen sind gehalten, ihre religiösen und weltanschaulichen Weltbilder mit den Menschenrechten und dem Grundgesetz in Übereinstimmung zu bringen. Säkularisierten Menschen fällt dies unter Umständen leichter, weil sie den Pluralismus von Lebensweisen als individuelle Lebensentscheidungen akzeptieren und tolerieren können.

Ein säkularisierter Geist, der sich mit schmalem metaphysischem Gepäck auf eine autonome Begründung des egalitären Universalismus von Menschenrechten und Demokratie einstellt, wird schmerzlos den Vorrang des Gerechten vor dem Guten akzeptieren. [...] Von hier aus kann man, selbst wenn man sich zum Pluralismus der *Weltbilder* nicht indifferent verhält, zum Pluralismus der *Lebensweisen* ein entspanntes

15 Jürgen Habermas, »Wann müssen wir tolerant sein? Über die Konkurrenz von Weltbildern, Werten und Theorien«, Festvortrag zum Leibniztag, 29. Juni 2002, 167–178, https://edoc.bbaw.de/files/1374/05_III.Lebniztag.Festveranstaltung.pdf, zuletzt geprüft am 1. Februar 2018.

16 Ebd., 173.

Verhältnis unterhalten. Denn dann verkörpern sich darin verschiedene *Wertorientierungen*, nicht verschiedene *Wahrheiten*, die einander ausschließen.¹⁷

Religiösen Menschen fällt dies mitunter durchaus schwerer. Sie müssen unter Umständen Absolutheitsansprüche und Gewissheiten relativieren und den Anspruch daran aufgeben, dass Religion umfassend nicht nur das persönliche, sondern auch das gesellschaftliche Zusammenleben beeinflusst.

Wenn das fremde Ethos nicht nur eine Frage der Wertschätzung, sondern eine von Wahrheit oder Unwahrheit ist, bedeutet die Forderung, jedem Bürger unangesehen seines ethischen Selbstverständnisses und seiner Lebensführung die gleiche Achtung entgegenzubringen, zugleich die Zumutung, sich mit dem eigenen ethischen Urteil praktisch zurückzuhalten. Für jeden, der sein eigenes Leben nicht nur nach ethischen Werten, sondern nach ethischen Wahrheiten richtet, ruft die Begegnung mit Lebensweisen, in denen sich konkurrierende Überzeugungen verkörpern, eine Ablehnung hervor, die Toleranz nötig macht.¹⁸

In diesen Ausführungen spiegelt sich der Toleranzbegriff Rainer Forsts, der die Komponenten der Ablehnung und der Akzeptanz im Hinblick auf Toleranz unterscheidet. Toleranz wird dann notwendig, wenn eine Überzeugung oder Praktik als falsch angesehen, aber trotzdem zum Zwecke eines harmonischen Miteinanders akzeptiert und respektiert werden muss.¹⁹ Weltbilder, die mit Wahrheitsansprüchen und Heilserwartungen verknüpft sind, müssen in einer Gesellschaft so lange toleriert werden, wie ihre Anhänger zugleich akzeptieren, dass diese Weltbilder nicht für alle Gültigkeit besitzen und nicht zum Maßstab gesellschaftlichen Handelns werden können.

Unterrichtsgestaltung

Was bedeuten die Ausführungen zu Neutralität und Toleranz nun für die Ausrichtung von Ethikunterricht?

Religionsunterricht behandelt religiöse, ethische und moralische Fragen aus der Innenperspektive einer Religion. Bezugsreligion ist die eigene Religion. Im Mittelpunkt der Behandlung ethischer Themen im Religionsunterricht steht die jeweilige religiöse Ethik. Vor ihrem Hintergrund werden ethische Fragestellungen reflektiert.

17 Ebd., 176f.

18 Ebd., 177.

19 Vgl. Rainer Forst, »Die Ambivalenz der Toleranz – Vom schwierigen Balanceakt zwischen Gleichheit und Differenz«, in: *Forschung Frankfurt* 1 (2008), 14–21, http://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/36050615/Die_Ambivalenz.pdf, zuletzt geprüft am 3. April 2018.

Ethikunterricht dagegen ist multiperspektivisch ausgerichtet. Eine feste Bezugsperspektive für alle gibt es nicht. Vielmehr sind die individuellen religiösen Vorstellungen und persönlichen Werthaltungen Ausgangspunkt für Fragen, Vergleiche, Deutungen und Diskussionen. Ethiklerngruppen sind in besonderem Maße heterogen im Hinblick auf Herkunft, Sprache, Kultur, Religion und Weltbilder der Schülerinnen und Schüler. Die Zusammensetzung der Lerngruppen hat Auswirkungen auf die Themen und die Perspektiven, aus denen sie betrachtet werden. Je nach Zusammensetzung der Lerngruppe werden religiöse Themen aus der Innen- und/oder der Außenperspektive betrachtet: Wenn beispielsweise das Thema Islam besprochen wird, können gläubige Musliminnen und Muslime aus ihrer religiösen Praxis berichten, während die übrigen Schülerinnen und Schüler dieses Thema als interessierte Außenstehende wahrnehmen. Werden Religionen im Ethikunterricht verglichen, sind alle Religionen gleichberechtigt. Im Ethikunterricht steht nicht so sehr die Information über die Religionen als vielmehr die Auseinandersetzung mit der Bedeutung religiöser Deutungssysteme generell im Mittelpunkt. Religion wird als anthropologisches Phänomen betrachtet und vor allem auch aus philosophischer Perspektive analysiert. Dafür ist ein Grundstock an Basiswissen über Religionen erforderlich, aber es handelt sich in jedem Fall um religionskundlichen Unterricht. Ziel ist es, Kenntnisse über verschiedene Kulturen und Glaubensrichtungen zu vermitteln.

Durch die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen und die sich daraus ergebende Perspektivität steht der Ethikunterricht im Unterrichtsalltag vor der Aufgabe, einen Grundstock für das Verstehen des Anderen und Fremden zu legen. Sicherheit im eigenen Denken, ein Bewusstsein für die eigenen Wertkonzepte sind die Voraussetzungen, »das Andere« akzeptieren und mit ihm in einen Dialog eintreten zu können. Dissensfähigkeit muss dabei ebenso angestrebt werden wie die Suche nach Gemeinsamkeiten.

Dabei ist der Ethikunterricht nicht wertindifferent. Leitend für alle Themen und Unterrichtskonzeptionen sind Grundgesetz, Menschenrechte und Landesverfassungen. Sie bilden den Rahmen, innerhalb dessen ethische, philosophische und religiöse Texte gelesen und diskutiert werden. Themen wie Freiheit, Verantwortung, Würde des Menschen, Gewissen, Recht und Gerechtigkeit stecken diesen Werterahmen ab. Weitere Themen wie »Ich und die Anderen«, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Umgang mit Vielfalt, Vorurteile und Toleranz, Freundschaft und Liebe sowie Fragestellungen der angewandten Ethik geben den Lernenden die Möglichkeit, problemorientiert und mit persönlichem Bezug ethische Fragen zu diskutieren. Dabei steht es ihnen frei, ihre familiär und kulturell übernommenen Weltbilder und Werte beizubehalten, zu modifizieren oder zu revidieren, sie müssen sich aber der Auseinandersetzung und der Selbstreflexion im Hinblick auf den gesellschaftlichen Wertekonsens stellen. Somit bietet der

Unterricht die Chance zur dialogischen Auseinandersetzung im direkten Austausch über unterschiedliche Lebens- und Wertekonzepte.

Lehrkräfte müssen nicht nur die Vielfalt an Zugängen zu ethischen Fragestellungen beherrschen, sie müssen auch konstruktiv damit umgehen können, dass divergierende Wertvorstellungen im Unterricht zutage treten und unter Umständen zu Konflikten führen. Sie müssen aber auch bedenken, dass innerhalb einer Person Normenkonflikte aufbrechen können, die ihre Ursache in transkulturellen Bezügen der Schülerinnen und Schüler haben. Von allen Fächern, in denen die Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, bietet der Ethikunterricht wegen seiner Lernziele und Themen sowie der kulturell heterogenen Lerngruppen die größte Chance, die Fragen nach Heimat, Identität, Kulturzugehörigkeit, divergierenden Wertekonzepten und unter Umständen daraus erwachsenden Loyalitätskonflikten zu thematisieren. Der Ethikunterricht kann ein Fundament für eine dialogische Auseinandersetzung über Religionen und divergierende Wertekonzepte schaffen. Er bietet dem Staat die Chance, das Wertefundament unserer Gemeinschaft Lernenden aus anderen Kulturen zu vermitteln und so integrierend zu wirken.

Schulbücher

Ethikbücher müssen den in diesem Artikel benannten Prinzipien Rechnung tragen. Sie müssen einen wertbezogenen Rahmen schaffen, innerhalb dessen den Lernenden die Wertegrundlage unserer Gesellschaft (Grundgesetz, Menschenrechte) vermittelt wird. Sie müssen dem Einzelnen den Raum lassen, die Begründungsansätze für diesen Wertekonsens individuell zu formulieren. Dabei müssen sie zugleich die positive und negative Religionsfreiheit gewährleisten. Dazu müssen sie eine große Bandbreite an Wertekonzepten und Weltbildern eindeutig klassifizieren, aber neutral präsentieren und zur Diskussion stellen. Und sie müssen Toleranz gegenüber Andersdenkenden und Andersgläubigen schulen. Dies sind weitreichende und verantwortungsvolle Aufgaben. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass auch in den Bundesländern, in denen nur in einigen Fächern Genehmigungsverfahren für Schulbücher existieren, Ethikbücher immer zu den genehmigungspflichtigen Büchern gehören.

Ein Ethikbuch erfüllt seine Aufgaben dann optimal, wenn es folgenden Kriterien entspricht²⁰:

20 Im Folgenden beziehe ich mich auf meinen Aufsatz »Das Ethikbuch als Integrationsmedium?«, 159–181.

- Die Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene ethische Prinzipien, Normen und Regeln kennen.
- Das Buch macht Angebote, sich konstruktiv mit diesen Werten, Normen und Regeln auseinanderzusetzen.
- Es regt an, eigene Überzeugungen und Haltungen zu entwickeln.
- Es ermöglicht den Lernenden, eine individuelle, ethische und soziale Persönlichkeit zu entwickeln.
- Das Schulbuch befähigt dazu, ethische und religiöse Vorstellungen in ihrer Bedeutung für gesellschaftliches Denken ermessen zu können.
- Es stellt strittige Themen zur Diskussion.
- Es befähigt dazu, ethische Bedingungen und Konsequenzen für eigenes Handeln beurteilen zu können.
- Es befähigt dazu, eigene Positionen in der Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen und neuem Wissen kritisch zu prüfen und eventuell zu verändern.
- Es beachtet das Überwältigungs- und das Indoktrinationsverbot.
- Das Kontroversitätsprinzip findet Berücksichtigung.

Ausblick

Vor dem Hintergrund des Dargestellten scheint eine Konkurrenz von Ethik- und Religionsunterricht ebenso wenig angemessen wie die Verbindung beider durch den Ersatzfachstatus des Faches Ethik. Beide Fächer beziehen sich auf Werte, einmal christlich oder muslimisch geprägt, einmal multiperspektivisch ausgerichtet. Für ein konstruktives gesellschaftliches Miteinander werden beide Fächer benötigt – der konfessionelle Religionsunterricht ebenso wie der dem gesellschaftlichen Minimalkonsens, jedoch keinem Weltbild verpflichtete Ethikunterricht. Im Hinblick auf eine Abkehr von Vorurteilen, diffusen Ängsten und Intoleranz ist ein umfangreicheres Wissen über verschiedene Religionen und Weltbilder ebenso vonnöten wie ein fundierter Diskurs. Beides kann Brücken der Verständigung schaffen.

Literaturverzeichnis

- Böckenförde, Ernst-Wolfgang. *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991.
- Campanhausen, Axel Freiherr von. »Das Staatskirchenrecht in der Bewährungsprobe: Benötigen wir eine Änderung der Verfassung?«, in: *Evangelische Verantwortung* 7+8 (2011), 7–11.
- Forst, Rainer. »Die Ambivalenz der Toleranz – Vom schwierigen Balanceakt zwischen Gleichheit und Differenz«, in: *Forschung Frankfurt* 1, 2008, 14–21, http://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/36050615/Die_Ambivalenz.pdf, zuletzt geprüft am 3. April 2018.
- Habermas, Jürgen. »Wann müssen wir tolerant sein? Über die Konkurrenz von Weltbildern, Werten und Theorien«, Festvortrag zum Leibniztag, 29. Juni 2002, 167–178, https://edoc.bbaw.de/files/1374/05_III.Lebniztag.Festveranstaltung.pdf, zuletzt geprüft am 1. Februar 2018.
- Hessisches Kultusministerium, »Lehrplan Ethik, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 5G bis 9G, Hessen«, 2010, 4, <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g8-ethik.pdf>, zuletzt geprüft am 31. Januar 2018.
- Huster, Stefan. »Das Kreuz in der Schule aus liberaler Sicht«, in: *ZiF – Mitteilungen* 3 (1997), https://www.uni-bielefeld.de/ZiF/Publikationen/Mitteilungen/Aufsaeetze/1997-3-Huster_Brugger.pdf, zuletzt geprüft am 1. Februar 2018.
- Kultusministerkonferenz. »Zur Stellung des Schülers in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. 5. 1973«, 1973, 2–3, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf, zuletzt geprüft am 1. Februar 2018.
- Kultusministerkonferenz. *Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*, München: Luchterhand: 2005, 7, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf, zuletzt geprüft am 1. Februar 2018.
- Kultusministerkonferenz. »Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland«, Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22. Februar 2008, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf, zuletzt geprüft am 31. Januar 2018.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. »Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde«, 2008, 47, http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/sekundarstufe_I/2008/LER-RLP_Sek.I_2008_Brandenburg.pdf, zuletzt geprüft am 1. Februar 2018.
- Rath, Christian. »Freiheit ist ansteckend«, Interview mit Ernst-Wolfgang Böckenförde, *taz*, 23. September 2009, <http://www.taz.de/1/archiv/print-archiv/printsorts/digi-artikel/?ressort=sw&dig=2009/09/23/a0090&cHash=21e4e4c527>, zuletzt geprüft am 3. April 2018.
- Rösch, Anita. *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen*, LER, Zürich: LIT, 2011.

- Dies. »Das Ethikbuch als Integrationsmedium?«, in: *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Klaus Spenlen und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2012, 159–181.
- Wehling, Hans-Georg. »Konsens a la Beutelsbach«, in: *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Siegfried Schiele und Herbert Schneider (Hg.), Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1977.

Der Umgang mit innerreligiöser Vielfalt im Islamischen Religionsunterricht in Deutschland und seinen Schulbüchern

Lange Zeit wurde islamische Bildung in Deutschland in Politik, Medien und Forschung vor allem kontrovers diskutiert und mit Blick auf die Aktivitäten lokaler Moscheegemeinden nicht selten als Problem beschrieben. Die Forschung zum islamischen Religionsunterricht, die seit den frühen 2000er Jahren an Fahrt aufnahm, war zunächst vornehmlich von der intensiven Auseinandersetzung mit den rechtlichen Grundlagen und Möglichkeiten für die Einführung eines solchen Faches in politik- und rechtswissenschaftlichen Analysen geprägt.¹ Mittlerweile wird islamische Bildung in Form des Islamischen Religionsunterrichts (IRU) in deutscher Sprache an staatlichen Schulen nicht nur umgesetzt, sondern auch als Chance begriffen, wie Bülent Uçar, Professor für Islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück, feststellt: So werde vermutet, in Deutschland aufwachsende muslimische Kinder seien in Moscheegemeinden religiöser Indoktrination ausgesetzt. Die Einrichtung des islamischen Religionsunterrichts an staatlichen Schulen werde hingegen häufig mit der Hoffnung auf die Etablierung eines deutschen Reformislams verbunden, der die Radikalisierung von Jugendlichen verhindern und langfristig ein aufgeklärtes Religionsverständnis in die islamische Welt transportieren könne, in jedem Falle aber der Integration

1 Vgl. Christine Langenfeld u. a., *Islamische Religionsgemeinschaften und islamischer Religionsunterricht*, Göttingen: Göttingen University Press, 2005; Stefan Reichmuth u. a. (Hg.), *Staatlicher Islamunterricht in Deutschland*, Berlin: LIT, 2006; Michael Kiefer, Eckart Gottwald und Bülent Uçar (Hg.), *Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht*, Münster: LIT, 2008; Heinrich de Wall, »Der religionsrechtliche Rahmen für die Einführung des Faches ›Islamische Studien‹ und für Beiräte für islamische Studien«, in: Christian Walter u. a. (Hg.), *Die Einrichtung von Beiräten für Islamische Studien*, Baden-Baden: Nomos, 2011, 15–40; Reiner Tillmanns, »Rechtliche Voraussetzungen für die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen«, in: Rauf Ceylan (Hg.), *Islam und Diaspora*, Frankfurt am Main: Lang, 2012, 161–190; Tarek Badawia, »Anforderungen an den Religionsunterricht im säkularen Staat – eine islamisch-religionspädagogische Perspektive«, in: Amena Shakir und Farid Hafez (Hg.), *Religionsunterricht und säkularer Staat*, Berlin: Frank & Timme, 2012, 205–228.

zuträglich sein solle.² Uçar und andere Forschende verschiedener Disziplinen warnen allerdings davor, das Fach mit Erwartungen zu überfrachten.³

Geschichte der Bemühungen um den islamischen Religionsunterricht in Deutschland

Die Einführung eines Religionsunterrichts für muslimische Schülerinnen und Schüler als ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen war in den vergangenen Jahren eine der am nachdrücklichsten vorgebrachten Forderungen islamischer Organisationen.⁴ Sie beriefen sich dabei unter anderem auf die grundlegende gesetzliche Regelung und beanspruchten Gleichstellung mit den christlichen Kirchen. Ende der 1970er Jahre wandten sich islamische Organisationen wie der Verein islamischer Kulturzentren (VIKZ) erstmals mit dem Vorhaben, einen Islamischen Religionsunterricht (IRU) einzurichten, an einzelne Landesregierungen. Doch erst zu Beginn der 2000er Jahre wurden – über den muttersprachlichen Unterricht und Modellprojekte für den islamkundlichen Unterricht unter Federführung von Landesschulministerien hinaus – erste Maßnahmen zu dessen Einführung als Regelfach ergriffen.⁵

Auch wenn Bildungsfragen zu den Landeskompetenzen im föderalen System der Bundesrepublik gehören, wird der Religionsunterricht in der deutschen Verfassung erwähnt. Im Gegensatz zu religionskundlichen Fächern muss der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen laut Grundgesetz »in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften« erteilt werden (Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes), wobei für die Bundesländer Berlin, Brandenburg und Bremen jedoch entsprechend der Bremer Klausel eine Ausnahmeregelung gilt: In Bremen wird das Fach »Religionskunde« und in Brandenburg das Fach »Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde« jeweils als nicht-bekennnisorientiertes Lehrkonzept angeboten.⁶ In Berlin erstritt sich die Islamische Föderation Berlin 1999 das

2 Vgl. Bülent Uçar, »Islamischer Religionsunterricht und Islamische Theologie an deutschen Universitäten – zwei Säulen für den Islam in Deutschland«, in: Deutsche Botschaft Ankara (Hg.), *Islam und Europa als Thema der Deutsch-Türkischen Zusammenarbeit X*, Ankara: Deutsche Botschaft Ankara, 2012, 147–161.

3 Siehe bspw. Harry Harun Behr, »Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik«, in: Lamy Kaddor (Hg.), *Islamische Erziehungs- und Bildungslehre*, Berlin: LIT, 2008, 49–70; Heinrich de Wall, »Der religionsrechtliche Rahmen«.

4 Riem Spielhaus und Martin Herzog, »Religionspolitische Ansätze und Maßnahmen zur rechtlichen Anerkennung des Islams«, in: *Kirche und Recht – Zeitschrift für die kirchliche und staatliche Praxis* 22, 1 (2016), 14–36.

5 Kiefer, Gottwald und Uçar (Hg.), *Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht*.

6 Siehe Albrecht Fuess, »Islamic Religious Education in Western Europe: Models of Integration

Recht, islamischen Religionsunterricht als freiwilliges und nicht versetzungsrelevantes Fach mit finanzieller Unterstützung durch den Senat anzubieten. Es wird hier seit 2001 unterrichtet.⁷ Für die flächendeckende Einführung des Islamunterrichts in anderen Bundesländern erwies sich die Organisationsstruktur islamischer Religionsgemeinschaften als größtes Problem. Da sie im Gegensatz zur Evangelischen und Katholischen Kirche oder zur Jüdischen Gemeinde nicht als Körperschaften öffentlichen Rechts anerkannt waren, galten sie lange Zeit als Partner für den Religionsunterricht als ungeeignet.⁸ Grund für den Stillstand und die gewählten Übergangslösungen war, dass die sich als Kooperations- und Ansprechpartner für das jeweilige Bundesland anbietenden islamischen Organisationen nicht die sonst an Kooperationspartner für den Religionsunterricht gestellten Voraussetzungen erfüllten. Lange Zeit galten hier die Strukturen der christlichen Kirchen als Vorbild. Die ersten Anträge von Moscheezusammenschlüssen in den 1970er Jahren auf Einführung eines islamischen Religionsunterrichts waren mit Verweis auf die fehlende »Gewähr der Dauer« und, wie schon erwähnt, den fehlenden Status als Körperschaft des öffentlichen Rechts abgewiesen worden. Auf lokaler Ebene wurden allerdings in Zusammenarbeit mit Elterninitiativen wie in Bayern oder der Etablierung langfristiger Kommunikationsprozesse wie in Niedersachsen mit dem Runden Tisch der Landesregierung zum islamischen Religionsunterricht (2002–2011) mancherorts pragmatische Wege gefunden, um unter Beteiligung muslimischer Vertreterinnen und Vertreter die Inhalte und Strukturen des Religionsunterrichts abzustimmen.⁹ Erst eine politische Initiative auf Bundesebene brachte jedoch nachhaltig Bewegung in die Diskussion um die flächendeckende Einführung des Fachs.

Als eines der aus Sicht der muslimischen Vertreterinnen und Vertreter wichtigsten Themen wurde der Religionsunterricht in der ersten Phase der Deutschen Islam Konferenz (2006–2009) aufgegriffen. In diesem Rahmen wurde das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge mit einer Studie zur muslimischen Bevölkerung in Deutschland beauftragt, die unter anderem ergab, dass 2009 etwa 76% der Muslime in Deutschland dafür plädierten, den islamischen Religions-

and the German Approach«, in: *Journal of Muslim Minority Affairs* 27, 2 (2007), 215–239, hier 231.

7 Auch die Alevitische Gemeinde bietet nach diesem Modell Religionsunterricht in Berlin an.

8 Christine Langenfeld, *Islamische Religionsgemeinschaften und islamischer Religionsunterricht*; Kiefer, Gottwald und Uçar (Hg.), *Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht*; Tillmanns, »Rechtliche Voraussetzungen für die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen«.

9 Tillmanns, »Rechtliche Voraussetzungen für die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen«; Badawia, »Anforderungen an den Religionsunterricht im säkularen Staat«.

unterricht zum Regelfach zu machen.¹⁰ Geschätzte 700.000 muslimische Kinder besuchten im Jahr 2009 deutsche Schulen. Daraus leitete die damalige Bundesbildungsministerin Annette Schavan einen erheblichen Bedarf an der Einführung eines islamischen Religionsunterrichts als Bekenntnisunterricht ab.¹¹

Unter Federführung einer mit Verfassungsfragen befassten Arbeitsgruppe wurden die rechtlichen Voraussetzungen für die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG im Rahmen der Deutschen Islam Konferenz (DIK) geprüft und eine Positivliste erstellt, die im Sommer 2008 durch die Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) diskutiert wurde.¹² Dies führte zu der KMK-Empfehlung an die Länder, das Konsenspapier der Deutschen Islam Konferenz bei der Umsetzung des Religionsunterrichts auf Landesebene zu berücksichtigen.¹³

Stand der Dinge

Bis 2016 haben acht Bundesländer Angebote für islamischen Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes – also einen Bekenntnisunterricht in Kooperation mit islamischen Religionsgemeinschaften – eingeführt oder arbeiten mit Modellprojekten darauf hin: Niedersachsen baute das Modellprojekt für islamischen Religionsunterricht 2013 zum Regelfach aus. Dafür wurde ein vom DITIB Landesverband Niedersachsen und Bremen sowie der Schura Niedersachsen gegründeter Beirat eingerichtet. Das Land Hessen führte das Fach 2013 gemeinsam mit dem DITIB Landesverband Hessen und der Ahmadiyya Muslim Jamaat als Kooperationspartner an Grundschulen ein.¹⁴ Nordrhein-Westfalen

10 Sonja Haug, Anja Stichs und Stefanie Müssig, *Muslimisches Leben in Deutschland*, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009, 330.

11 Vgl. Die Bundesregierung, »Startschuss für islamisches Ausbildungszentrum«, 30. Oktober 2012, <https://www.bundesregierung.de/ContentArchiv/DE/Archiv17/Artikel/2012/10/2012-10-30-zentrum-islamische-theologie.html>, zuletzt geprüft am 13. Februar 2018.

12 Reinhard Busch und Gabriel Goltz, »Die Deutsche Islamkonferenz. Ein Übergangsformat für die Kommunikation zwischen Staat und Muslimen in Deutschland«, in: Hendrik Meyer (Hg.), *Politik und Islam*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 2011, 29–46, hier 38.

13 Deutsche Islam Konferenz. *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Perspektiven und Herausforderungen*, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2011.

14 Die DITIB ist ein von türkeistämmigen Arbeitern 1982 gegründeter Dachverband, der in den vergangenen Jahren Landesstrukturen aufgebaut hat. Die Schura Niedersachsen ist – wie Schuren in anderen Bundesländern – ein Zusammenschluss von Moscheegemeinden auf Landesebene, der Vereine unterschiedlicher Glaubensrichtungen (z. B. schiitische und sunnitische) und unterschiedlicher Herkunft vereint. Die Ahmadiyya Muslim Jamaat entstand Ende des 19. Jahrhunderts auf dem Territorium des heutigen Pakistan und ist seit dem frühen 20. Jahrhundert in Deutschland aktiv.

hat 2011 ein Übergangsgesetz erlassen, um ein 2012 begonnenes Modellprojekt bis 2019 in ein ordentliches Schulfach zu überführen. Hier sind die DITIB Nordrhein-Westfalen, der Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD), der Verein islamischer Kulturzentren (VIKZ) und der Islamrat Deutschland beteiligt.¹⁵ Die Alevitische Gemeinde Deutschland (AABF) hat sich in acht Bundesländern (Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Rheinland-Pfalz) erfolgreich für die Anerkennung als Kooperationspartner für den Alevitischen Religionsunterricht (ARU) eingesetzt und ein separates Curriculum in Nordrhein-Westfalen entwickelt, das als Vorbild für den ARU in anderen Bundesländern dient.¹⁶

In Hamburg haben sich mehrere Religionsgemeinschaften¹⁷ – darunter auch die islamischen Gemeinden – entschieden, den »Religionsunterricht für Alle« (RUFA) der Evangelischen Kirche zu unterstützen, der einen dialogischen Ansatz verfolgt. Schülerinnen und Schüler erhalten dabei eine Einführung in unterschiedliche Religionen, wobei der Islam aus Sicht muslimischer und das Alevitentum aus Sicht alevitischer Lehrkräfte erklärt wird.¹⁸ Das Angebot des damaligen Ersten Bürgermeisters von Hamburg, Ole von Beust, im Rahmen der Verhandlungen zu Verträgen mit dem Land Hamburg für die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts wurde von der Schura Hamburg zugunsten der Beibehaltung des RUFA abgelehnt. Bundesländer wie Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz erproben den Islamunterricht weiterhin in Modellprojekten, bieten aber 2018 noch keine flächendeckende Umsetzung an. Die in Kooperation mit islamischen Gemeinden angelegten Modellprojekte gewährleisten die im Grundgesetz eingeforderte Beteiligung beispielsweise über Projektbeiräte, denen Mitspracherecht bei der Erstellung von Curricula und Unterrichtsinhalten zubilligt wird. Trotz des im Grundgesetz abgesicherten Anspruchs auf Religionsunterricht gibt es in den neuen Bundesländern (Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) weiterhin Schwierigkeiten bei der Bereitstellung von islamischen Angeboten für den Religionsunterricht, was neben dem Fehlen islamischer Kooperationspartner

15 Im Sommer 2017 ruhte die Mitgliedschaft der DITIB. Vgl. die Website des Beirats für den Islamischen Religionsunterricht in NRW, www.iru-beirat-nrw.de/beirat.htm, zuletzt geprüft am 13. Februar 2018.

16 Vgl. Ismail H. Yavuzcan, »Stand und Entwicklung des Islamischen Religionsunterrichtes und Religionspädagogik in Deutschland«, in: Peter Antes und Rauf Ceylan (Hg.), *Muslime in Deutschland*, Wiesbaden: Springer VS, 2017, 171–186.

17 Darunter die Evangelische Kirche, die Partner der Landesregierung in religionsverfassungsrechtlichen Verträgen mit islamischen Organisationen (DITIB, Schura Hamburg, VIKZ und AABF) und die Jüdische Gemeinde.

18 Wolfram Weiß, »Religion für alle – Konzepte eines verbindenden Weges. Der Hamburger Weg im Kontext europäischer Entwicklungen«, in: Bülent Uçar u. a. (Hg.), *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland*, Göttingen: V&R unipress, 2010, 151–165, hier 159.

auch der geringen Anzahl muslimischer Interessentinnen und Interessenten an solch einem Unterricht geschuldet ist. In Schleswig-Holstein wird trotz der grundgesetzlichen Regelung das Fach »Islamunterricht« ohne Beteiligung islamischer Religionsgemeinschaften angeboten.

Islamische Organisationen haben in den vergangenen Jahrzehnten ihre Strukturen ausgebaut und sich professionalisiert, wenngleich dieser Prozess noch längst nicht abgeschlossen scheint und in den verschiedenen Bundesländern in unterschiedlicher Geschwindigkeit erfolgt. So erkannte das Oberverwaltungsgericht Münster Ende 2017 den Zentralrat der Muslime in Deutschland (ZMD) und den Islamrat für Deutschland nicht als Religionsgemeinschaften im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG an. Hier scheinen erneut vor allem organisatorische Gründe eine Rolle zu spielen, denn beide Spitzenverbände zählen nicht nur lokale Moscheegemeinden, sondern auch andere Organisationen von Musliminnen und Muslimen zu ihren Mitgliedern.

Ausbildung von Lehrkräften

Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für den islamischen Religionsunterricht wurden nach Empfehlung des Wissenschaftsrats im Jahr 2010¹⁹ im Rahmen einer Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) fünf Zentren für Islamische Theologie – in einigen Fällen auch Islamische Studien genannt – an sechs staatlichen Universitäten eingerichtet. Folgende Zentren für Islamische Theologie werden vom BMBF gefördert:

- Zentrum für Islamische Theologie (ZITH) in Tübingen,
- Zentrum für Islamische Theologie (ZIT) in Münster,
- Institut für Islamische Theologie (IIT) in Osnabrück,
- Zentrum für Islamische Studien (ZEFIS) in Frankfurt/Gießen,
- Department Islamisch-Religiöse Studien (DIRS) in Erlangen-Nürnberg.

Ihre Aufgabe ist neben der Ermöglichung eines wissenschaftlich fundierten Studiums für Religionsgelehrte im staatlichen Hochschulsystem die Ausbildung von Lehramtsstudierenden für den Religionsunterricht.²⁰ Dabei fördert das BMBF Forschungs- und Gastprofessuren sowie theologische und interdisziplinäre

19 Wissenschaftsrat, *Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen*, Köln: Wissenschaftsrat, 2010, www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9678-10.pdf, zuletzt geprüft am 30. Mai 2018.

20 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Bundesbericht Forschung und Innovation 2012*, Drucksache 17/9680, 2012, 191, <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/17/096/1709680.pdf>, zuletzt geprüft am 30. Mai 2018.



Grafik: Verschiedene Formen des islamischen Religionsunterrichts nach Bundesländern (Quelle: Mediendienst Integration (Hg.), *Journalisten-Handbuch zum Thema Islam*, 2. Auflage 2016, 67, https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Handbuch_Islam.pdf, zuletzt geprüft am 13. Februar 2018)

näre Nachwuchsgruppen.²¹ Neben Lehrkräften für den islamischen Religionsunterricht bilden diese Zentren auch Fachkräfte für Sozialarbeit und Theologie für die Arbeit in Moscheen und islamischen Organisationen aus. Zunächst wurden diese Einrichtungen für fünf Jahre mit insgesamt rund 20 Millionen Euro gefördert. Nach einer positiven Evaluierung Ende 2015 wurde das BMBF-Programm bis 2020 verlängert. Dadurch können jeweils vier Forschungsprofessuren pro Zentrum sowie die Qualifizierung von wissenschaftlichem Nachwuchs finanziert werden. Die Unterstützung ist allerdings an Voraussetzungen wie ein dauerhaftes finanzielles Engagement der Länder und ein geeignetes Fächerspektrum an den beteiligten Universitäten (z. B. mit christlichen Theologien, Islam- oder Religionswissenschaft) geknüpft, die den langfristigen Erfolg sichern sollen.²²

Vier der fünf Zentren für Islamische Theologie beziehen bei der Besetzung von Lehrstühlen und der Erstellung von Studien- und Prüfungsordnungen Beiräte mit Vertreterinnen und Vertretern islamischer Religionsgemeinschaften ein. Allerdings wurden die Form der Einbindung von Religionsgemeinschaften und die Besetzung der Beiräte an mehreren Standorten kontrovers diskutiert. So waren islamische Organisationen um Gleichbehandlung mit christlichen Kirchen im Hinblick auf die Mitsprache an universitären Theologien bemüht. Die Vielfalt und interne Konkurrenz islamischer Organisationen und öffentliche Kontroversen um ihre Verfassungskonformität setzten wiederum die Universitäten bei der Auswahl der Beiratsmitglieder unter Druck. Der Beirat des Münsteraner Zentrums für Islamische Theologie war so mehrere Jahre weitgehend arbeitsunfähig, was die Besetzung von Professuren verzögerte.

Neben den genannten, vom BMBF geförderten Zentren für Islamische Theologie entstanden weitere Lehrstühle für Islamische und Alevitische Theologie an der Akademie der Weltreligionen (AWR) der Universität Hamburg, die ebenfalls vom BMBF gefördert wird. Die Akademie beschäftigt sich mit theologischen Ansätzen der Religionen unter Schwerpunktsetzung auf Islam, Judentum, Buddhismus und Alevitentum und soll als Begegnungsstätte des interreligiösen Dialogs fungieren.²³

Unabhängig von der BMBF-Initiative richtete das Zentrum für Komparative Theologie und Kulturwissenschaften (ZeKK) der Universität Paderborn ein Seminar für islamische Theologie mit einer Juniorprofessur für Islamische Systematische Theologie ein. Der Berliner Senat für Wissenschaft hat 2016 die Einrichtung eines Instituts für islamische Theologie ab Herbst 2018 an der Hum-

21 Ebd. sowie Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Islamische Theologie*, <http://bit.ly/2c1tLiy>, zuletzt geprüft am 13. Februar 2018.

22 BMBF, *Bundesbericht Forschung und Innovation 2012*, 191.

23 BMBF, *Bundesbericht Forschung und Innovation 2012*, 264.

boldt-Universität zu Berlin beschlossen und für die Gründungsphase 500.000 Euro zugesichert.²⁴ Neben den universitären Zentren und Lehrstühlen entstanden in Baden-Württemberg an vier Pädagogischen Hochschulen (Freiburg, Karlsruhe Ludwigsburg und Weingarten) Studiengänge für islamische Theologie und Religionspädagogik zur Ausbildung des Lehrpersonals für den islamischen, in Weingarten auch für den alevitischen Religionsunterricht. An der PH Freiburg wurde der Fachbereich Islamische Theologie/Religionspädagogik²⁵ eingerichtet, an der PH Karlsruhe ein Institut für Islamische Theologie/Religionspädagogik,²⁶ an der PH Ludwigsburg das Erweiterungsfach Islamische Religionspädagogik²⁷ und an der PH Weingarten der Erweiterungsstudiengang Islamische Theologie/Religionspädagogik.²⁸

Im Sommer 2017 waren damit an deutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen insgesamt 30 Professuren für Islamische Theologie besetzt, davon acht Juniorprofessuren und ebenfalls acht Lehrstühle für Religionspädagogik und Didaktik. Das Verhältnis von weiblichen Lehrstuhlinhaberinnen zu männlichen Lehrstuhlinhabern ist 7:23. Der pädagogische Schwerpunkt ist dabei an nahezu allen hier aufgezählten Einrichtungen vertreten. An den vom BMBF geförderten Standorten ist jeweils eine Professur den Koranwissenschaften gewidmet. Auch Philosophie und islamisches Recht sind an mehreren Zentren für Islamische Theologie mit separaten Lehrstühlen präsent.²⁹

Alle Standorte der islamischen Theologie legen bei der Ausbildung der Studierenden großen Wert auf den Erwerb von Arabischkenntnissen im Rahmen des Studiums. Außerdem gehören die Einführung in islamische Geschichte und Kultur, Koranwissenschaften (*tafsīr* und *kalām*), Hadithwissenschaften, Religionspädagogik und islamisches Recht (*fiqh*) zu den Standardmodulen der BA- und MA-Studiengänge für Islamische Theologie, die in den Modulverzeichnissen den meisten Raum einnehmen und damit die klassischen Disziplinen der islamischen Wissenschaften abdecken. In den Lehramtsstudiengängen lässt sich

24 Humboldt-Universität zu Berlin, »Institut für Islamische Theologie soll an der HU eingerichtet werden: Das Land Berlin sichert die Finanzierung des Instituts«, 14. Juli 2016, https://www.hu-berlin.de/de/pr/nachrichten/archiv/nr1607/nr_160714_00, zuletzt geprüft am 30. Mai 2018.

25 Pädagogische Hochschule Freiburg, »Islamische Theologie / Religionspädagogik«, <https://www.ph-freiburg.de/de/theologie/islamische-theologie.html>, zuletzt geprüft am 30. Mai 2018.

26 Vgl. die Website der PH Karlsruhe, www.ph-karlsruhe.de/institute/ph/institut-fuer-islamische-theologiereligionspaedagogik, zuletzt geprüft am 30. Mai 2018.

27 Vgl. die Website der PH Ludwigsburg, www.ph-ludwigsburg.de/6029+M51192026824.html, zuletzt geprüft am 30. Mai 2018.

28 Ebd.

29 Die Angaben beruhen auf einer Recherche auf den Internetseiten der 11 Einrichtungen (Stand August 2017).

eine andere Schwerpunktsetzung erkennen, die die Entwicklung pädagogisch-didaktischer Kompetenzen gegenüber der sprachlichen Ausbildung priorisiert.

Trotz dieser weitreichenden Initiativen und Fördermaßnahmen handelt es sich bei den Lehrkräften für bestehende Angebote des Islamischen Religionsunterrichts bisher aufgrund der bis vor wenigen Jahren fehlenden Studiausbildung vorwiegend um Quereinsteiger – häufig aus dem herkunftssprachlichen Unterricht in türkischer Sprache. In Niedersachsen wurden überwiegend Absolventen der Islamwissenschaften als Lehrkräfte eingestellt, die zunächst für zwei Jahre didaktisch mit auf sie zugeschnittenen Fortbildungen begleitet werden. Eine Landeskoordination für das Netzwerk islamischer Religionslehrkräfte ist hier Ansprechpartnerin für Ministerien und Einrichtungen der Lehrerfortbildung.

Erste religionspädagogische Überlegungen zum Islamischen Religionsunterricht

Die derzeit im Entstehen begriffene islamische Religionsdidaktik befasst sich mit der Frage, welche islamischen Inhalte vermittelt werden sollen und wie die religiösen Texte (z. B. Koran und Prophetentraditionen) kindgerecht didaktisch erschlossen werden können.³⁰ Angesichts der Pluralität von Islamverständnissen in Deutschland, so Yaşar Sarıkaya, Professor für islamische Theologie und ihre Didaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen, müsse die Religionspädagogik diese Vielfalt nicht nur berücksichtigen, sondern zu einem gelingenden inner-islamischen Dialog in Schule und Gemeinde beitragen.³¹ Die hier angesprochene Vielfalt im Islam betrifft neben religiösen Strömungen wie Sunniten, Schiiten, Ahmadis oder die als randständig betrachteten Aleviten, die ethnische und regionale Herkunft sowie die sprachliche Prägung. Unterschiede im Islamverständnis von muslimischen Gläubigen, das auch innerhalb einer religiösen Strömung oder lokalen Moscheegemeinde stark abweichen kann, haben dabei nicht zuletzt Konsequenzen für die Lebensführung und drücken sich in Unterschieden in Bezug auf die Zentralität des Religiösen oder – im Fall von Lernenden – die religiöse (Vor-)Bildung aus. Muslimische Schülerinnen und Schüler bringen verschiedenste Vorbildungen und vielfältige Vorstellungen über den Islam und dessen Grundlagen in den Religionsunterricht ein, denen die Lehrenden im Unterricht gegenüberstehen.

30 Yaşar Sarıkaya, »Wege zu einer Islamischen Religionspädagogik in Deutschland«, in: Bülent Uçar u. a. (Hg.), *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*, Göttingen: V&R unipress, 2010, 197.

31 Ebd.

Ednan Aslan, Leiter der Abteilung für islamische Religionspädagogik der Universität Wien, vertritt die Auffassung, Pluralität könne zwar Verunsicherung und Verwirrung zur Folge haben, dennoch oder gerade deshalb gehöre es zu den Aufgaben des islamischen Religionsunterrichtes, Lernende darauf vorzubereiten, »vor dem Hintergrund konkurrierender Wahrheiten individuelle Entscheidungen zu treffen sowie Empathie und Toleranz zu entwickeln.«³² In ihrer Arbeit zu Gottesbeziehungen muslimischer Kinder formuliert Fahimah Ulfat, Grundschullehrerin und Juniorprofessorin für Islamische Religionspädagogik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, in ähnlicher Weise das Ziel, junge Gläubige auf ein Leben in einer religiös pluralen Gesellschaft vorzubereiten, in der die individuelle Gottesbeziehung und die Reflexivität der eigenen Religion eine entscheidende Voraussetzung zur Verhinderung von Radikalisierung und moralischer Rigidität darstellen.³³

Aber auch Mündigkeit als religionsimmanente Fähigkeit gilt als wichtiges Ziel des islamischen Religionsunterrichtes, da, wie der Theologe Mizrap Polat betont, »islamisch-religiöse Bildung und Erziehung nicht auf Vermittlung der im Islam vorhandenen Regelungen einzuengen« sei, sondern Schülerinnen und Schüler »beim Entdecken des Glaubens in seiner inneren Dimension und seinen äußeren Artikulations- und Erscheinungsformen« begleitet und gefördert werden müssten.³⁴ Dazu gehöre es auch für muslimische Jugendliche, sich »eine eigenständige, sachliche und unvoreingenommene Meinung in religiösen Fragen zu bilden und die Fähigkeit erlangen zu entdecken, ob und wie die vorgefundenen Deutungen und Meinungen der Gelehrten für sie heute in religiöser Hinsicht relevant sein könnten.«³⁵

Die Islamische Theologie müsse sich, wie die 2014 an der Universität Paderborn promovierte Religionspädagogin Tuba Işık feststellt, »in ihrer theologisch-theoretischen Selbstfindung einer islamisch-deutschen Binnenperspektive gegenüber anderen Fachbereichen verorten und profilieren.«³⁶ Ihre Dissertationsschrift über die Bedeutung des Gesandten Muhammads für den islamischen

32 Ednan Aslan, »Die Erziehung muslimischer Kinder zu Pluralitätsfähigkeit«, in: Yasar Sarikaya und Franz-Josef Bäumer (Hg.), *Aufbruch zu neuen Ufern: Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext*, Münster: Waxmann, 2017, 15–32, hier 28.

33 Fahimah Ulfat, *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott – Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts*, Paderborn: Schöningh, 2017.

34 Mizrap Polat, »Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichtes«, in: Mizrap Polat und Cemal Tosun (Hg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010, 185–201, hier 196.

35 Ebd., 193.

36 Tuba Işık, *Die Bedeutung des Gesandten Muhammad für den islamischen Religionsunterricht*, Paderborn: Schöningh, 2016, 13.

Religionsunterricht schließt Işık mit dem Fazit ab, ein starres Propheten-Portrait, das es nur zu imitieren gelte, könne nicht zur Selbstwerdung eines gläubigen Menschen beitragen. In der Auseinandersetzung mit dem Propheten erkennt Işık die Möglichkeit, Schülern und Schülerinnen den Zugang zu religiösen Kompetenzen wie Wahrnehmungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungsfähigkeit zu eröffnen, um so »die Realität und ihre eigene Lebenswirklichkeit religiös deuten und reflektieren« zu können.³⁷

Eine Reihe von Religionspädagogen hebt die Förderung der Sprechfähigkeit von Schülerinnen und Schülern über ihren Glauben und den Islam in Deutschland als eines der zentralen Ziele des Islamischen Religionsunterrichts hervor.³⁸ Häufig fehle den Lernenden das Vokabular, denn im Deutschen geläufige christliche Fachbegriffe meinten vielleicht Ähnliches, »lassen sich jedoch nicht einfach adäquat einsetzen, so sie denn überhaupt bekannt sind.«³⁹ Der schulische Unterricht wird zudem als Ort der Aushandlung von Identifikationen und persönlicher Positionierung junger Menschen verstanden, in dem die Zugehörigkeit zur islamischen Religion im Kontext der häufig negativ konnotierten Islamdebatten thematisiert werden kann. Bülent Uçar sieht daher in der Stärkung des Selbstwerts der Schülerinnen und Schüler, die darüber »ihre Religion am Lernort angekommen und ernst genommen sehen«, eine weitere Funktion des IRU als schulisches Regelfach, das zur weiteren Beheimatung des Islams in Deutschland beitrage.⁴⁰ Der Religionspädagoge Harry Harun Behr formuliert, basierend auf einer Sichtung von Texten zur islamischen Bildung, drei darin artikuliert Pfeiler der Erziehung: a) die Vermittlung von Kenntnissen, b) die Schulung rechten Verhaltens und c) die Einübung der kritischen Inblicknahme des Selbst.⁴¹ Lehrkräfte für den IRU sollten sich aus Behrs Sicht weniger dafür interessieren, ob »sich einzelne Schüler auf Gott einlassen, ihm den Rücken kehren oder ein Moratorium in Anspruch nehmen«, sondern dafür, ob und wie sie ihre jeweilige Haltung formulieren und begründen. »Der Islamunterricht hat die Einladung des Korans weiterzugeben, sich streitlustig mit ihm auseinanderzusetzen«, findet

37 Ebd., 282.

38 Harry Harun Behr, »Islamische Religionspädagogik und Didaktik«, in: Polat und Tosun (Hg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010, 131–143; Bülent Uçar, »Zur Beheimatung des Islam, der Islamischen Theologie und des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland«, in: *Denkströme – Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig* 7 (2011), 197; Yavuzcan, *Stand und Entwicklung des Islamischen Religionsunterrichtes und Religionspädagogik in Deutschland* 2017.

39 Uçar, »Zur Beheimatung des Islam«, 197.

40 Ebd., 198.

41 Harry Harun Behr, »Ursprung und Wandel des Lehrerbildes im Islam mit besonderem Blick auf die deutsche Situation«, in: Harry Harun Behr, Daniel Krochmalnik und Bernd Schröder (Hg.), *Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen*, Berlin: Verlag Frank & Timme, 2009, 149–188, hier 167.

der Professor für Pädagogik der Sekundarstufen mit dem Schwerpunkt Islam an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.⁴²

Der Religionsunterricht für alle in Hamburg legt den Schwerpunkt auf das didaktische Ziel, die Dialogfähigkeit zu stärken. So gingen, wie Wolfram Weiße, der Direktor der Akademie der Weltreligionen, schreibt, die Beteiligten am RUFA davon aus, »dass eine Erziehung in eine bestimmte Religion hinein Aufgabe von Elternhaus und Gemeinde ist.« Die öffentliche Schule hingegen habe die sich davon unterscheidende Aufgabe, so in religiöse Themen einzuführen, dass eine Verbindung zwischen Traditionen verschiedener Religionen und der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen möglich wird.⁴³

Schulbücher für den Islamischen Religionsunterricht

Bundesweit kamen bis Juli 2017 sieben Schulbuchreihen von sechs Verlagen mit 22 Schulbüchern auf den Markt und wurden teilweise in mehreren Bundesländern zugelassen.⁴⁴ Lediglich das Buch *Die schöne Quelle* vom Önel Verlag verfügt über gar keine Zulassung in einem der Länder mit Islamischem Religionsunterricht. Im Land Nordrhein-Westfalen waren bis Ende 2017 keine Bücher für den IRU zugelassen. Allerdings hat der Beirat für den Islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen über seine Webseite eine Bücherliste online gestellt, die wie folgt eingeleitet wird:

Nichts desto trotz [sic!] sind auf dem Buchmarkt etliche zugelassene Unterrichtsbücher für das Fach Islamkunde und Unterrichtsmaterialien zum Themenbereich Islam für unterschiedliche Fächer vorhanden. Zugleich wurden viele wissenschaftliche Bücher zur Religionspädagogik und Islamkunde veröffentlicht. Die Lehrkräfte können bzw. sollen im Rahmen der rechtskräftigen bzw. noch gültigen Lehrpläne von vorhandenen

42 Harry Harun Behr, »Beziehungsfelder muslimischer Religionslehrerinnen und -lehrer« in: Harry Harun Behr, Mathias Rohe und Hansjörg Schmid (Hg.), »*Den Koran zu lesen genügt nicht!*«, *Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht*, Berlin: LIT, 2008.

43 Weiße, »Religion für alle«, 159.

44 Die meisten Bundesländer in Deutschland verfügen über Zulassungsverfahren für Schulbücher, die durch Verlage beim jeweiligen Bildungsministerium eingereicht werden können, dort auf Übereinstimmung mit den Lehrplänen für das jeweilige Fach geprüft werden und nach Zulassung durch die Fachgremien in den Schulen bestellt werden können. In Bundesländern ohne Schulbuchzulassung oder Fächern, für die die existierenden Schulbücher noch nicht das Zulassungsverfahren absolviert haben, können diese jedoch von Lehrkräften im Rahmen der Lehrpläne und gemäß ihrer pädagogischen Verantwortung genutzt werden. Siehe: Georg Stöber, *Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen*, Eckert.Beiträge, 3 (2010), <https://repository.gei.de/handle/11428/92>, zuletzt geprüft am 30. Mai 2018.

Schulbüchern und -materialien gemäß ihrer pädagogischen Verantwortung gegenüber der [sic!] Schülerinnen und Schülern, [sic!] sowie des Faches Gebrauch machen.⁴⁵

Einerseits wertet der Beirat in dieser Einführung zur Buchliste die erhältlichen Schulbücher als *islamkundlich* und damit nicht als vollständig adäquat für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht. Andererseits gibt er Lehrkräften eine Orientierungshilfe für die Gestaltung des Unterrichts. Gleichzeitig schließt die Bücherliste die Nutzung anderer Bücher und Materialien ausdrücklich nicht aus. In der Liste sind mit Klett und Oldenbourg zwei der großen Schulbuchverlage in Deutschland sowie mit Veritas ein zur Cornelsen Verlagsgruppe gehörender Verlag mit umfassendem Fächerspektrum aus Österreich vertreten. Der Anadolu Verlag und der Önel Verlag wiederum sind zwei Unternehmen, die vorwiegend Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien für den muttersprachlichen Türkischunterricht sowie zweisprachige deutsch-türkische Kinderbücher herausgegeben haben. Bei Plural Publications in Berlin erschien im Eigenverlag die von der Religionsgemeinschaft Islamische Föderation Berlin erstellte Schulbuchreihe *Ikra* für den Berliner Islamunterricht. Des Weiteren haben drei Verlage insgesamt sieben Arbeitshefte herausgegeben, fünf davon erschienen als Reihe im zur Westermann-Verlagsgruppe gehörenden Schroedel Verlag. Damit beteiligen sich sowohl kleinere Spartenverlage wie auch größere Verlagshäuser an der Veröffentlichung von Bildungsmedien für das neue Fach.

Schulbücher

| Verlag | Titel (der Reihe) | Anzahl | Bundesländer |
|---------|---|--------|---------------------------------------|
| Anadolu | <i>EinBlick in den Islam</i> (5/6, 7/8) | 2 | NDS ⁴⁶ , NRW ⁴⁷ |
| Anadolu | <i>Stauen und Verstehen</i> 1/2 | 1 | NDS, BY ⁴⁸ |
| Klett | <i>Miteinander auf dem Weg</i> (1/2, 3/4) | 2 | NRW |

45 Beirat für den Islamischen Religionsunterricht in NRW, »Bücherliste«, <http://www.iru-beirat-nrw.de/buecherliste.html>, zuletzt geprüft am 27. Februar 2018.

46 Schulbuchverzeichnis auf der Webseite des Bildungsservers Niedersachsen erreichbar über die Suchmaske unter <http://www.book4school.de/webseite/suchseite.html>, zuletzt geprüft am 27. Februar 2018. Die Quellen für die Schulbuchverzeichnisse der jeweiligen Bundesländer werden nur einmal genannt, auch wenn sie für diese Aufstellung mehrfach genutzt wurden.

47 Die Bücherliste des Beirats für den IRU führt lediglich Publikationen bis 2014 auf, dementsprechend sind hier nur diese Bücher aufgenommen, obwohl inzwischen Bücher für weitere Jahrgangsstufen erschienen sind: <http://www.iru-beirat-nrw.de/buecherliste.html>, zuletzt geprüft am 27. Februar 2018.

48 Schulbuchverzeichnis auf der Webseite des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, »LehrplanPLUS Grundschule«, 21, <https://www.km.bayern.de/lehrer/unterricht-und-schulleben/lernmittel.html>, zuletzt geprüft am 27. Februar 2018.

(Fortsetzung)

| Verlag | Titel (der Reihe) | Anzahl | Bundesländer |
|---------------------|---|--------|---|
| Oldenbourg | <i>Mein Islambuch</i> (1/2, 3, 4) | 3 | BY, HE ⁴⁹ , NDS, NRW, RP ⁵⁰ |
| Kösel/Oldenbourg | <i>Saphir</i> (5/6, 7/8, 9/10) | 3 | BY, HE, NRW, RP |
| Önel | <i>Die schöne Quelle</i> 3 | 1 | - |
| Plural Publications | <i>Ikra</i> (1/2, 3, 4) | 3 | BE ⁵¹ , NRW |
| Veritas | <i>Islamstunde</i> (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8) | 8 | NRW |

Arbeitshefte

| Verlag | Titel (der Reihe) | Anzahl | Bundesländer |
|---------------------|---|--------|--------------|
| Schroedel | <i>Bismillah</i> (1/2, 3, 4, 5, 6, 7) | 6 | BY, NDS, NRW |
| Anadolu | <i>EinBlick in den Islam</i> (5/6, 7/8) | 2 | NRW |
| Plural Publications | <i>Ikra</i> (1/2, 3, 4) | 3 | BE, NRW |

Tabelle: Schulbücher und Arbeitshefte für den islamischen Religionsunterricht in Deutschland

Auffällig ist, dass Medien bisher vorwiegend für den Grundschulbereich ausgelegt sind – vier der sieben Schulbuchreihen sind für die 1.–4. Klasse und lediglich drei für die Sekundarstufe I. Für die Sekundarstufe II liegt bisher kein Buch vor. Das hängt einerseits damit zusammen, dass der IRU ein junges Fach ist, das in mehreren Bundesländern in 2017 lediglich in der Grundschule und in der Sekundarstufe I unterrichtet wurde. Für die Schulbuchforschung stellt das Fach eine Chance dar, die Entwicklung von Schulmaterialien im Aushandlungsfeld zwischen Lehrkräften, Schulbuchautorinnen und -autoren, Verlagen, Bildungsministerien der Länder und den in den Beiräten für den Religionsunterricht eingebundenen Religionsgemeinschaften zu beobachten. Eine begleitende Forschung für die derzeit laufenden Prozesse rund um die Erstellung, Diskussion und Zulassung dieser Bildungsmedien wäre daher äußerst wünschenswert.

49 In Hessen ist ausschließlich *Saphir* für die Jahrgänge 5/6 zugelassen; siehe Schulbücherkatalog auf der Webseite des Hessischen Kultusministeriums, https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/schulbuecherkatalog_fuer_allgemein_bildende_schulen_und_schulen_fuer_erwachsene_stand_01.08.2017_2.pdf, 31, zuletzt geprüft am 27. Februar 2018.

50 Schulbuchverzeichnis auf der Webseite des Bildungsservers Rheinland-Pfalz, <https://religion.bildung-rp.de/islamischer-religionsunterricht-modellprojekt/materialien-und-links.html>, zuletzt geprüft am 27. Februar 2018.

51 In Berlin ist keine Zulassung für Schulbücher erforderlich. Die Schulbuchreihe wird im Selbstverlag von der den Religionsunterricht verantwortenden Islamischen Föderation Berlin herausgegeben.

Aufgrund der bisher zumindest für einige Klassenstufen und Schulformen eingeschränkten Verfügbarkeit an Schulbüchern ist anzunehmen, dass Lehrkräfte für dieses Fach besonders häufig auf ergänzende Bildungsmedien zurückgreifen. Das Land Niedersachsen hat zur Unterstützung seiner Lehrkräfte für den IRU Kommissionen zur Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien eingesetzt, die bisher für die 5./6. sowie 7./8. Klassenstufe Materialien erarbeitet und über die Webseite des Niedersächsischen Kultusministeriums verfügbar gemacht haben. Digitale Bildungsmaterialien für den Islamischen Religionsunterricht werden außerdem vom Zentrum islamische Religionspädagogik Niedersachsen erstellt und auch das Zentrum für Islamische Theologie der Universität Münster hat die Veröffentlichung digitaler Unterrichtsmaterialien angekündigt.

Bis auf einen am Georg-Eckert-Institut entstandenen Sammelband, der erklärtermaßen um eine Konkretisierung und Versachlichung der Diskussion um die Einführung von Islamischem Religionsunterricht und um Schulbücher bemüht ist, liegen kaum Analysen der Bildungsmedien für das neue Fach vor.⁵² In ihrem Beitrag geht die Soziologin und Ethnologin Susanne Kröhnert-Othman auf die in Texten und Bildern der Schulbücher für den islamischen Religionsunterricht dominante Gleichsetzung von Muslimsein und Migrantsein ein. Sie erkennt darin das Risiko einer Re-Ethnisierung von Schülerinnen und Schülern muslimischer Herkunft. Die Schulbücher, so Kröhnert-Othman, seien Ausdruck eines Prozesses der Selbstverständigung einer muslimischen Gemeinschaft, an die die Erwartung gestellt wird, sich erst noch als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft zu beweisen.⁵³

Die Lehrerin und Landeskoordinatorin des Netzwerkes islamische Religion, Annett Abdel-Rahman, reflektiert in dem Sammelband als Schulbuchautorin die Konzeptionierung von Lernmaterial für ein im Entstehen befindliches Fach, das sich kaum auf Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis stützen kann. Mit ihrem Anspruch, die Pluralität der Schülerschaft widerzuspiegeln, sieht sich die Autorin von Bildungsmaterialien vor große Herausforderungen gestellt. So wie an den IRU selbst, werden also auch an seine Schulbücher große Erwartungen gestellt. Sie sollen, wie Abdel-Rahman zusammenfasst, die Vorgaben der Curricula, fachwissenschaftliche und religionspädagogische Anforderungen, die Lebenswirklichkeit von Lehrenden und Lernenden sowie nicht zuletzt gesellschaftliche Erwartungen und Rahmenbedingungen berücksichtigen und zueinander in

52 Klaus Spenlen und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.), *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Göttingen: V&R unipress, 2012.

53 Susanne Kröhnert-Othman, »Der zugewanderte Islam in Deutschland – Identitäten, Zugehörigkeiten und Lebensweltorientierung in Schulbüchern für den Islamischen Religionsunterricht, in: Spenlen und Kröhnert-Othman (Hg.), *Integrationsmedium Schulbuch*, 139–155, hier 152f.

Verbindung setzen. »[Schulbücher] können und dürfen daher insbesondere im Religionsunterricht kein Katalog fertiger Anforderungen sein, sondern sie sollten offen, multiperspektivisch und differenziert die Lernenden und ihren Unterricht begleiten: als Impulsgeber, Lesebuch, Nachschlagewerk, Einladung und Bilderbuch.«⁵⁴

Aber was kommt im Unterricht an? Das untersuchten mehrere Evaluationsstudien für IRU-Modellprojekte sowie Unterrichtsbeobachtungen. Zum einen wurden so Einstellungen, Motivation, Zufriedenheit, Akkulturation oder Sozialisation sowie zum anderen die Praxis des Islamischen Religionsunterrichts erhoben. Ein Praxisbericht zum Schulversuch, in dem IRU zunächst an acht Schulstandorten in Niedersachsen erprobt wurde, berichtet von einer hohen Akzeptanz des neuen Fachs bei Lernenden und Eltern. IRU-Lehrende erfuhren eine hohe Wertschätzung im Kollegium; und als Nebeneffekt erhöhte sich die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache. Die ausführliche Evaluation des Modellversuchs durch Haci-Halil Uslucan ergab eine große Zufriedenheit und hohe Motivation der befragten Schülerinnen und Schüler und Eltern und unterstrich die starken positiven Effekte des Modellversuchs, insbesondere das verbesserte Verständnis der Kinder für ihre Eltern und die erfolgreiche Integration junger Muslime und Musliminnen.⁵⁵ Auf der Basis einer beobachteten Unterrichtsstunde des IRU in einer Grundschule in Baden-Württemberg formulierte der Erziehungswissenschaftler Johannes Twardella das vorläufige Ergebnis, der IRU sei doktrinär, da die Fragen der Lernenden ins Leere liefen und in der beobachteten Unterrichtsstunde nicht aufgegriffen wurden. Allerdings stellt er selbst in Frage, inwieweit diese Beobachtungen verallgemeinerbar sind.⁵⁶ Mit Methoden der Videografie untersuchte der Islamwissenschaftler Michael Kiefer stichprobenartig zehn Grundschul-Unterrichtsstunden zur Islamkunde in Nordrhein-Westfalen und zum Schulversuch IRU in Baden-Württemberg, um Einblicke in die Rahmenbedingungen und in die Praxis der didaktischen Unterrichtsmodelle zu gewinnen.⁵⁷ Er kommt zu dem Ergebnis, dass »habitualisierende und glaubensverkündende Elemente«

54 Anett Abdel-Rahman und Nicol Gutenschwager-Krause, »Körperfeindlichkeit in Bibel und Koran? Eine kritische Spurensuche«, in: *RelliS – Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht* 3 (2013), 34–39, hier 36.

55 Haci-Halil Uslucan, »Integration durch islamischen Religionsunterricht?«, in: Hendrik Meyer (Hg.), *Politik und Islam*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 2011, 145–167.

56 Johannes Twardella, *Der Koran in der Schule*, Frankfurt am Main: Humanities Online, 2012.

57 Michael Kiefer, »Islamkunde in Nordrhein-Westfalen und der Schulversuch islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg im Vergleich – Einblicke in Rahmenbedingungen und in die Praxis der Unterrichtsmodelle«, in: Irka-Christin Mohr und Michael Kiefer (Hg.) *Islamunterricht, Islamischer Religionsunterricht, Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?*, Bielefeld: Transcript, 2009, 97–116.

in dem methodenreichen Unterricht in beiden Bundesländern entgegen den Erwartungen einiger Eltern eine randständige Rolle spielen.⁵⁸ Eine rege Diskussion Grundschullehrender in Niedersachsen über die Ziele des IRU und die Rolle des Gebets im IRU beschreibt die Islamwissenschaftlerin Irka-Christin Mohr.⁵⁹ Hier denken Lehrende gemeinsam darüber nach, wieviel Glaubenspraxis, Reflexion und Kanonisierung im IRU möglich oder notwendig ist. In ihren Unterrichtsbeobachtungen in Berliner Grundschulen zeichnete sie nach, wie Grenzen zwischen Moschee und Schule, zwischen Religion und Kultur sowie zwischen Islam und weiteren Religionen und Weltanschauungen im IRU und dessen Umfeld hervorgebracht werden.⁶⁰ Rauf Ceylan befragte Vertreterinnen und Vertreter islamischer Gemeinden in Niedersachsen nach ihren Erwartungen an den niedersächsischen IRU. Seine Ergebnisse zeigen, dass die Gemeinden sich an den Debatten um die Einführung des IRU beteiligten und ihre Ziele und Erwartungen an den IRU in den jeweiligen Gremien einbringen konnten. Neben der Befürchtung, der Religionsunterricht könnte die Unterweisung in der Moschee ersetzen, wird vorwiegend die Auffassung vertreten, dass die beiden Segmente einander sinnvoll ergänzen können, indem der schulische Religionsunterricht die theoretischen Grundlagen vermittelt und die Moscheen deren praktische Anwendung in der Glaubenspraxis. Jedoch konstatiert Ceylan Kommunikationslücken zwischen Moscheegemeinden und ihren Mitgliedern, die einen ungleichen Wissenstand über Inhalte und Aufgaben des Islamischen Religionsunterrichts zur Folge haben.⁶¹ Die insgesamt positive Bewertung des IRU teilt der Religionspädagoge Jörg Imran Schröter, der nach einer Untersuchung des Modellprojekts für den IRU in Baden-Württemberg schlussfolgert, die innerislamische Pluralität stelle zwar eine große Herausforderung für Lehrende und Lernende dar, Sorge aber zugleich dafür, dass verschiedene Interpretationen des Islams und Zugänge zum Islam erfahrbar werden.⁶²

58 Ebd., 114f.

59 Irka-Christin Mohr, »Zur Konstruktion von Unterrichtsgegenständen und Bildungszielen. Das Beispiel der niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Schulversuch ›Islamischer Religionsunterricht‹«, in: Mohr und Kiefer (Hg.), *Islamunterricht, Islamischer Religionsunterricht, Islamkunde*, 59–71.

60 Ebd.

61 Rauf Ceylan, *Cultural Time Lag: Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2014.

62 Jörg Imran Schröter, »Aspekte religiöser Bildung in Deutschland«, in: André Ritter, Jörg Imran Schröter und Cemal Tosun (Hg.), *Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen*, Münster: Waxmann, 2017, 127–137, hier 136.

Fazit

Nachdem sich Ende der 1970er Jahre islamische Organisationen erstmals an einzelne Landesregierungen wandten, um einen islamischen Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes zu etablieren, ist dieser in den 2010er Jahren in mehreren Ländern zum Regelfach geworden; eine Reihe von Curricula und Schulbüchern für das neue Fach wurden erarbeitet, weitere stehen noch aus. Voraussetzung für und Begleiterscheinung der Einführung des Islamischen Religionsunterrichts war einerseits die Klärung religionsverfassungsrechtlicher Fragen und die strukturelle Entwicklung des Islams in Deutschland und andererseits die Entwicklung einer islamischen Theologie sowie Religionspädagogik und Didaktik, die islamisches Vermittlungswissen für den deutschen Kontext re-artikuliert. Dieser Prozess hat zur rechtlichen Integration des Islams in Deutschland beigetragen.⁶³ Staatliche Institutionen haben sich in diesem Prozess eindringlich mit dem Islam und seinen Organisationsformen in Deutschland befasst und islamische Organisationen haben sich mit rechtlichen und pädagogischen Anforderungen an den Religionsunterricht auseinandergesetzt. Entsprechend dem föderalen System haben sie Organisationsstrukturen auf Landesebene gebildet, um Ansprechpartner für staatliche Behörden und Verträge für den Religionsunterricht bereitzustellen. Längst sind nicht alle Fragen im Hinblick auf die Einbindung islamischer Religionsgemeinschaften in die Zulassung von Schulbüchern oder die Erteilung der Lehrbefugnis für Lehrkräfte geklärt. An den Zentren für Islamische Theologie bildet sich derzeit eine eigenständige islamische Religionspädagogik heraus, die aus Sicht ihrer Vertreterinnen und Vertreter eine gute Balance aus Rückgebundenheit an die islamische Wissenschaftsgeschichte und fachwissenschaftliche Anforderungen der hiesigen Didaktik bilden soll.

Die Stärkung muslimischer Kinder und Jugendlicher im Umgang mit innermuslimischer und gesellschaftlicher Vielfalt und mit konkurrierenden Wahrheiten stellt aus Sicht der islamischen Religionspädagogik eines der zentralen Ziele für den Islamischen Religionsunterricht dar. Innermuslimische Pluralität wird dabei aus religiösen Grundlagen des Islams abgeleitet, gehört zu den wesentlichen Dimensionen der Lebenswirklichkeit von muslimischen Kindern und Jugendlichen und wird als Voraussetzung für die Herausbildung eines religiösen Selbstverständnisses verstanden. Die Erlangung von Sprechfähigkeit in religiösen Angelegenheiten ist ein weiteres wichtiges Ziel. Wie diese Erwartungen und

63 Siehe ausführlich Riem Spielhaus, »Vom Migrant zum Muslim und wieder zurück – Die Vermengung von Integrations- und Islamthemen in Medien, Politik und Forschung«, in: Hendrik Meyer und Dirk Halm (Hg.), *Islam und deutsche Gesellschaft*, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2013, 169–194, hier 180. Siehe auch Kinan Darwisch, *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland*, Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag, 2013.

Ansprüche an den IRU in seinen Bildungsmedien und im Unterricht selbst umgesetzt werden können, wird ebenso Gegenstand zukünftiger Forschungen sein wie die Frage nach den inhaltlichen und methodischen Unterschieden konkurrierender Wissens- und Vermittlungsangebote wie zwischen IRU und den selbstverwalteten Angeboten islamischer Religionsgemeinschaften. Auch wenn dies in den Begründungen für die Einführung des Islamischen Religionsunterrichts als Hoffnung anklang, gibt es derzeit keine Anzeichen dafür, dass das Angebot an staatlichen Schulen die religiöse Unterweisung in islamischen Gebetsräumen und Moscheen verdrängen würde. Zukünftig wird daher von Interesse sein, wie Schülerinnen und Schüler mit möglicherweise unterschiedlichen Lehrinhalten und didaktischen Methoden umgehen werden.

Literaturverzeichnis

- Abdel-Rahman, Anett und Nicol Gutenschwager-Krause. »Körperfeindlichkeit in Bibel und Koran? Eine kritische Spurensuche«, in: *RelliS – Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht* 3 (2013), 34–39.
- Aslan, Ednan. »Die Erziehung muslimischer Kinder zu Pluralitätsfähigkeit«, in: *Aufbruch zu neuen Ufern: Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext*, Yaşar Sarıkaya und Franz-Josef Bäumer (Hg.), Münster: Waxmann, 2017, 15–32.
- Badawia, Tarek. »Anforderungen an den Religionsunterricht im säkularen Staat – eine islamisch-religionspädagogische Perspektive«, in: *Religionsunterricht und säkularer Staat*, Amena Shakir und Farid Hafez (Hg.), Berlin: Frank & Timme, 2012, 205–228.
- Bauer, Thomas, Lamya Kaddor und Katja Strobel. *Islamischer Religionsunterricht. Hintergründe, Probleme, Perspektiven*, Berlin: LIT, 2003.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. »LehrplanPLUS Grundschule«, <https://www.km.bayern.de/lehrer/unterricht-und-schulleben/lernmittel.html>, zuletzt geprüft am 27. Februar 2018.
- Behr, Harry Harun. »Bildungstheoretisches Nachdenken als Grundlage für eine islamische Religionsdidaktik«, in: *Islamische Erziehungs- und Bildungslehre*, Lamya Kaddor (Hg.), Berlin: LIT, 2008, 49–70.
- Ders. »Ursprung und Wandel des Lehrerbildes im Islam mit besonderem Blick auf die deutsche Situation«, in: *Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen*, Harry Harun Behr, Daniel Krochmalnik und Bernd Schröder (Hg.), Berlin: Verlag Frank & Timme, 2009, 149–188.
- Ders. »Islamische Religionspädagogik und Didaktik«, in: *Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst*, Mizrap Polat und Cemal Tosun (Hg.), Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010, 131–143.
- Behr, Harry Harun, Mathias Rohe und Hansjörg Schmid (Hg.). »Den Koran zu lesen genügt nicht!« *Fachliches Profil und realer Kontext für ein neues Berufsfeld auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht*, Berlin: LIT, 2008.

- Beirat für den Islamischen Religionsunterricht in NRW. »Bücherliste«, <http://www.iru-beirat-nrw.de/buecherliste.html>, zuletzt geprüft am 27. Februar 2018.
- Bildungsserver Rheinland-Pfalz. »Islamischer Religionsunterricht (Modellprojekt)«, <https://religion.bildung-rp.de/islamischer-religionsunterricht-modellprojekt/materialien-und-links.html>, zuletzt geprüft am 27. Februar 2018.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Bundesbericht Forschung und Innovation 2012*, Drucksache 17/9680, 2012, <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/17/096/1709680.pdf>, zuletzt geprüft am 30. Mai 2018.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. »Islamische Theologie«, <http://bit.ly/2c1tLiy>, zuletzt geprüft am 13. Februar 2018.
- Die Bundesregierung. »Startschuss für islamisches Ausbildungszentrum«, 30. Oktober 2012, <https://www.bundesregierung.de/ContentArchiv/DE/Archiv17/Artikel/2012/10/2012-10-30-zentrum-islamische-theologie.html>, zuletzt geprüft am 13. Februar 2018.
- Busch, Reinhard und Gabriel Goltz. »Die Deutsche Islamkonferenz. Ein Übergangsformat für die Kommunikation zwischen Staat und Muslimen in Deutschland«, in: *Politik und Islam*, Hendrik Meyer (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 2011, 29–46.
- Ceylan, Rauf. *Cultural Time Lag: Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2014.
- Darwisch, Kinan. *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland*, Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag, 2013.
- Deutsche Islam Konferenz. *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Perspektiven und Herausforderungen*, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2011.
- Fuess, Albrecht. »Islamic Religious Education in Western Europe: Models of Integration and the German Approach«, in: *Journal of Muslim Minority Affairs* 27, 2 (2007), 215–239.
- Haug, Sonja, Anja Sticks und Stefanie Müssig. *Muslimisches Leben in Deutschland*, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009.
- Hessisches Kultusministerium. »Schulbücherkatalog für allgemein bildende Schulen und Schulen für Erwachsene«, Stand 1. August 2017, https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/schulbuecherkatalog_fuer_allgemein_bildende_schulen_und_schulen_fuer_erwachsene_stand_01.08.2017_2.pdf, zuletzt geprüft am 27. Februar 2018.
- Humboldt-Universität zu Berlin. »Institut für Islamische Theologie soll an der HU eingerichtet werden: Das Land Berlin sichert die Finanzierung des Instituts«, 14. Juli 2016, https://www.hu-berlin.de/de/pr/nachrichten/archiv/nr1607/nr_160714_00, zuletzt geprüft am 27. Februar 2018.
- İşik, Tuba. »Konzeptionelle Überlegungen für die Islamische Religionspädagogik in Deutschland«, in: *Herausforderungen an die islamische Theologie in Europa*, Mouhanad Khorchide und Klaus von Stosch (Hg.), Freiburg im Breisgau: Herder, 2012, 180–193.
- Dies. *Die Bedeutung des Gesandten Muḥammad für den islamischen Religionsunterricht*, Paderborn: Schöningh, 2016.
- Kaddor, Lamy und Harry Barun Behr. *Islamische Erziehungs- und Bildungslehre*, Berlin: LIT, 2008.
- Khalfaoui, Mouez. *Islam und Muslime in Europa*, Berlin/Münster: LIT, 2016.

- Kiefer, Michael. »Islamkunde in Nordrhein-Westfalen und der Schulversuch islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg im Vergleich – Einblicke in Rahmenbedingungen und in die Praxis der Unterrichtsmodelle«, in: *Islamunterricht, Islamischer Religionsunterricht, Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?*, Irka-Christin Mohr und Michael Kiefer (Hg.), Bielefeld: Transcript, 2009, 97–116.
- Kiefer, Michael, Eckert Gottwald und Bülent Uçar. *Auf dem Weg zum islamischen Religionsunterricht*, Münster: LIT, 2008.
- Kröhnert-Othman, Susanne. »Der zugewanderte Islam in Deutschland – Identitäten, Zugehörigkeiten und Lebensweltorientierung in Schulbüchern für den islamischen Religionsunterricht«, in: *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Klaus Spellen und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2012, 139–155.
- Langenfeld, Christine, Volker Lipp und Irene Schneider. *Islamische Religionsgemeinschaften und islamischer Religionsunterricht*, Göttingen: Göttingen University Press, 2005.
- Mediendienst Integration (Hg.). *Journalisten-Handbuch zum Thema Islam*, 2. Auflage 2016, https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Handbuch_Islam.pdf, zuletzt geprüft am 13. Februar 2018.
- Mohr, Irka-Christin. *Islamischer Religionsunterricht in Europa*, Bielefeld: Transcript, 2006.
- Dies. »Zur Konstruktion von Unterrichtsgegenständen und Bildungszielen. Das Beispiel der niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Schulversuch ›Islamischer Religionsunterricht‹«, in: *Islamunterricht – islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?*, Irka-Christin Mohr und Michael Kiefer (Hg.), Bielefeld: Transcript, 2009, 59–71.
- Mohr, Irka-Christin und Michael Kiefer (Hg.). *Islamunterricht – islamischer Religionsunterricht – Islamkunde. Viele Titel – ein Fach?*, Bielefeld: Transcript, 2009.
- Polat, Mizrap. »Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichts«, in: *Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst*, Mizrap Polat und Cemal Tosun (Hg.), Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010, 185–201.
- Reichmuth, Stefan, Stefan Bodenstein, Michael Kiefer und Birgit Väth (Hg.). *Staatlicher Islamunterricht in Deutschland*, Berlin: LIT, 2006.
- Sarikaya, Yaşar. »Wege zu einer Islamischen Religionspädagogik in Deutschland«, in: *Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts*, Bülent Uçar, Martina Blasberg-Kuhnke und Arnulf von Scheliha (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2010, 191–201.
- Schröter, Jörg Imran. *Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg*, Freiburg: VIBE – Edition Azimut, 2015.
- Ders. »Aspekte religiöser Bildung in Deutschland«, in: *Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen*, André Ritter, Jörg Imran Schröter und Celan Tosun (Hg.), Münster: Waxmann, 2017, 127–137.
- Spellen, Klaus und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.). *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Göttingen: V&R unipress, 2012.
- Spielhaus, Riem. »Vom Migranten zum Muslim und wieder zurück – Die Vermengung von Integrations- und Islamthemen in Medien, Politik und Forschung«, in: *Islam und*

- deutsche Gesellschaft*, Hendrik Meyer und Dirk Halm (Hg.), Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2013, 169–194.
- Spielhaus, Riem und Martin Herzog. »Religionspolitische Ansätze und Maßnahmen zur rechtlichen Anerkennung des Islams«, in: *Kirche und Recht – Zeitschrift für die kirchliche und staatliche Praxis* 22, 1 (2016), 14–36.
- Stöber, Georg. *Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen*, Eckert.Beiträge 3, 2010, <https://repository.gei.de/handle/11428/92>, zuletzt geprüft am 30. Mai 2018.
- Tillmanns, Reiner. »Rechtliche Voraussetzungen für die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen«, in: *Islam und Diaspora*, Rauf Ceylan (Hg.), Frankfurt am Main: Lang, 2012, 161–190.
- Twardella, Johannes. *Der Koran in der Schule. Studien zum islamischen Religionsunterricht*, Frankfurt am Main: Humanities Online, 2012.
- Uçar, Bülent. »Zur Beheimatung des Islam, der Islamischen Theologie und des Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland«, in: *Denkströme – Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig* 7 (2011), 195–206.
- Ders. »Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung«, in: *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung*, Ders. (Hg.), Frankfurt am Main: Lang, 2011, 11–17.
- Ders. »Islamischer Religionsunterricht und Islamische Theologie an deutschen Universitäten – zwei Säulen für den Islam in Deutschland«, in: *Islam und Europa als Thema der Deutsch-Türkischen Zusammenarbeit X*, Deutsche Botschaft Ankara (Hg.), Ankara: Deutsche Botschaft Ankara, 2012, 147–161.
- Uçar, Bülent u. a. (Hg.). *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland*, Göttingen: V&R unipress, 2010.
- Ulfat, Fahimah. *Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott. Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts*, Paderborn: Schöningh, 2017.
- Uslucan, Hacı-Halil. »Integration durch islamischen Religionsunterricht?«, in: *Politik und Islam*, Hendrik Meyer (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 2011, 145–167.
- Wall, Heinrich de. »Der religionsrechtliche Rahmen für die Einführung des Fachs ›Islamische Studien‹ und für Beiräte für islamische Studien«, in: *Die Einrichtung von Beiräten für Islamische Studien*, Christian Walter u. a. (Hg.), Baden-Baden: Nomos, 2011, 15–40.
- Weiß, Wolfram. »Religion für alle – Konzepte eines verbindenden Weges. Der Hamburger Weg im Kontext europäischer Entwicklungen«, in: *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland*, Bülent Uçar u. a. (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2010, 151–165.
- Wissenschaftsrat. *Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen*, Köln: Wissenschaftsrat, 2010, www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9678-10.pdf, zuletzt geprüft am 30. Mai 2018.
- Yavuzcan, Ismail H. »Stand und Entwicklung des Islamischen Religionsunterrichtes und Religionspädagogik in Deutschland«, in: *Muslimen in Deutschland*, Peter Antes und Rauf Ceylan (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2017, 171–186.

Deutschsprachige Schulbücher für den Islamischen Religionsunterricht

- Abdel-Rahman, Annett und Fahimah Ulfat. *Bismillah – wir entdecken den Islam*, Arbeitshefte für Klassen 1/2, 3, 4, 5, 6 und 7, Braunschweig: Schroedel, 2011, 2012, 2017, 2011, 2012, 2013.
- Ausweger, Claudia u. a. (Hg.). *Islamstunde*, jeweils für Klasse 1, 2, 3, 4 und 5 Linz/Wien: Veritas, 2015.
- Behr, Harry Harun, Lamya Kaddor und Rabeya Müller. *Saphir: Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, Goethe-Universität Frankfurt, Schulbuch und Lehrerhilfen für die Klassen 5/6, 7/8, 9/10, München: Kösel, 2009, 2011 und 2016.
- Bulut, Aynur, Erol Dağaslanı, Burhan Kesici und Rukiye Kurtbecer. *Ikra*, Band 1/2, 3 und 4, Köln: Plural Publications GmbH, 2015, 2016 und 2017.
- Bulut, Aynur, Erol Dağaslanı, Burhan Kesici und Rukiye Kurtbecer. *Ikra*, Mein Arbeitsheft Band 1/2, 3 und 4, Köln: Plural Publications GmbH, 2015, 2016, und 2017.
- Can, Selvi, Marjam Ulfat und Gülden Uzunöner (Hg.). *EinBlick in den Islam*, für Klassen 5/6 und 7/8, Hückelhoven: Anadolu, 2011.
- Cetin, Hüseyin, Klaus Gebauer, Seniz Hale Önel und Havva Yanılız (Hg.). *Die Schöne Quelle/ Islamunterricht in der Grundschule*, für Klasse 3, Köln: Önel Verlag, 2008.
- Döbber, Frauke, Mouhanad Khorchide und Burcu Yilmaz (Hg.). *Miteinander auf dem Weg*, für Klassen 1/2 und 3/4 Stuttgart: Klett, 2012 und 2015.
- El-Halawany, Jonas u. a. *Islamstunde – in Freundschaft leben*, für Klasse 5, Linz/Wien: Veritas, 2015.
- Lubig-Fohsel, Evelin u. a. *Mein Islambuch*, für Klassen 1/2, 3 und 4, München: Oldenbourg Verlag, 2009, 20011 und 2013.

Darstellungen von Religion und Nicht-Religion im Schulbuch

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2018, V&R unipress GmbH, Cöttingen

ISBN Print: 9783847107484 – ISBN E-Lib: 9783737007481

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2018, V&R unipress GmbH, Cöttingen

ISBN Print: 9783847107484 – ISBN E-Lib: 9783737007481

Weltanschauungen im Schulbuch – Religionswissenschaftliche Perspektiven auf DDR-Staatsbürgerkundelehrbücher

Weltanschauungserziehung in der DDR-Staatsbürgerkunde

Im »Weltanschauungsstaat DDR« (Alexandra Budke) bildeten die Lehrbücher für Staatsbürgerkunde das zentrale Instrument einer systematischen, didaktisch professionalisierten, schulischen Vermittlung der »wissenschaftlichen Weltanschauung des Marxismus-Leninismus«.¹ Im offiziellen politischen Verständnis genoss die Staatsbürgerkunde als *der* Ort der planmäßigen weltanschaulichen Unterweisung den Status eines »ideologischen Kernfaches«.² Hier wurde nicht nur institutionalisiertes Wissen *über* eine Weltanschauung vermittelt, sondern der Sozialismus grundlegend *als* Weltanschauung entworfen. Als Medien der sozialistischen Traditionserzählung kam den Fachlehrbüchern damit eine wichtige Funktion für die Konstruktion und Festigung der sozialistischen Erinnerungskultur zu, die mit der Entstehung eines neuen Staates nach dem Ende des zweiten Weltkriegs erst »erfunden« werden musste.³ Für die Religionswissen-

1 Vgl. Heike Christina Mätzing, *Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1999, 280; aus Sicht der DDR-Schulbuchmethodik programmatisch: Manfred Baumann u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Manfred Baumann, Wolfgang Eisenhuth und Eberhard Klinger], *Schulbuchgestaltung in der DDR*, Berlin: Volk und Wissen, 1984, 9–14.

2 Günter C. Behrmann, »Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte«, in: Achim Lerschinsky u. a. (Hg.), *Die Schule als moralische Anstalt*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, 150. Allerdings ist mehrfach darauf hingewiesen worden, dass die zentrale Rolle der Staatsbürgerkunde nicht aus ihrer curricularen Verortung erkennbar sei. Mit lediglich ein bis zwei Unterrichtsstunden in der Woche machte sie nur einen kleinen Teil des Stundenplans der Siebt- bis Zwölftklässler aus (vgl. Tilman Grammes u. a., *Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 13), was angesichts der an das Fach herangetragenen Erwartungen erstaunen mag. Aber auch dem Geschichtsunterricht, dem neben der Staatsbürgerkunde eine zentrale Funktion für die Konstruktion einer sozialistischen Traditions- und Erinnerungskultur zukam, wurde kein außergewöhnlich hohes Stundendeputat zugestanden; vgl. Mätzing, *Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus*, 266. Zudem war die sozialistische Erziehung nicht auf ein einziges Unterrichtsfach beschränkt, sondern allumfassend.

3 Entwicklung der Staatsbürgerkundelehrbücher sowie curriculare Verortung der Staatsbür-

schaft sind die Lehrbücher für Staatsbürgerkunde vor allem als Quellengattung einer sich als säkular präsentierenden Weltanschauung – und damit zugleich in ihrer Verhältnisbestimmung zu Religion – interessant. Die Lehrtexte geben Auskunft darüber, *was* offiziell als sozialistische Weltanschauung und Moral entworfen und *wie* diese Weltanschauung auf der Textebene zu vermitteln versucht wurde. Für diesen staatlich gelenkten Konstruktions- und idealtypisch imaginierten Rezeptionsprozess der sozialistischen Weltanschauung, die »sozialistische Überzeugungsbildung«, bildete die Verhältnisbestimmung von Marxismus-Leninismus und Religion einen Kristallisationspunkt. Bereits in seiner historischen Begriffsgenese hatte sich der Marxismus-Leninismus in Abgrenzung zu Religion definiert. Dies prägte vor allem die philosophisch und theoretisch recht anspruchsvollen Staatsbürgerkundelehrbücher der oberen Klassenstufen, wo der Gegensatz von Marxismus-Leninismus und Religion einen unverzichtbaren Bestandteil der Plausibilisierungsstruktur der sozialistischen Weltanschauung und Moral bildete.

Den Fokus auf Religion zu legen und die sozialistische Weltanschauung auch in ihrer religionsgeschichtlichen Verflechtung zu verorten, bildete bislang ein Desiderat in der Forschung zur DDR-Staatsbürgerkunde.⁴ Mit dem seit einiger Zeit in der Religionswissenschaft wachsenden Interesse an Modellen säkularer Werteerziehung⁵ erschließt sich auch die Untersuchung der Staatsbürgerkunde als religionswissenschaftliches Feld. Zentral ist dabei der theoretisch informierte Umgang mit dem Religionsbegriff. Die Religionswissenschaft fragt nicht, ob oder

gerkunde als Unterrichtsfach waren durch die bildungspolitischen Reformen der 1950er Jahre geprägt. Sowohl die Ablösung der Gegenwartskunde als auch die ab 1959 umgesetzte Polytechnisierung des Schulsystems schufen die Voraussetzungen für die Ausarbeitung eines fachbezogenen Lehrbuchkorpus, das es bis dahin noch nicht gegeben hatte. In der Staatsbürgerkunde spiegelte sich das einheitliche Bildungssystem mit zentralistischer Organisationsstruktur. Pro Jahrgang war republikweit *ein* verbindliches Lehrbuch in Gebrauch, das, ebenso wie Lehrpläne und didaktisches Begleitmaterial, von *einem* Verlag gedruckt wurde. Die Lehrbücher unterlagen der Kontrolle durch das Ministerium für Volksbildung (ab 1963: Margot Honecker persönlich). Veränderungen konnten nur auf Grund von Revisionsverfahren des Gesamtlehrplans vorgenommen werden. Als Teil des Fächerkanons der 10-klassigen Polytechnischen Oberschule (POS) wurde Staatsbürgerkunde in den Klassen 7 bis 12 (13. bis 18. Lebensjahr) unterrichtet. Für einen knappen Überblick zu Entstehung und Entwicklung der Staatsbürgerkunde vgl. Grammes u. a., *Staatsbürgerkunde in der DDR*, bes. 52–69 sowie Anja Kirsch, *Weltanschauung als Erzählkultur. Zur Konstruktion von Sozialismus und Religion in Staatsbürgerkundeschulbüchern der DDR*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016, 41–52.

4 Bislang war die Staatsbürgerkunde zumeist Thema von Erziehungswissenschaftlern, auch von Historikern, und wurde maßgeblich unter dem Schlagwort der politischen Bildung bearbeitet; ab 1990 kam der Aspekt der »Transformationsprozesse« hinzu. »Religion« bildete bislang keinen systematischen oder theoretisch informierten Zugang. Zum Forschungsstand aus religionswissenschaftlicher Perspektive vgl. ausführlicher: Kirsch, *Weltanschauung als Erzählkultur*, 7–9.

5 Vgl. den Beitrag von Christina Wöstemeyer in diesem Band.

»wie sehr« etwas Religion ist oder nicht.⁶ Aus religionswissenschaftlicher Sicht ist dies eher Teil eines religiösen oder zumindest religionsproduktiven Diskurses.⁷ In dem vorliegenden Kapitel geht es darum, vor dem Hintergrund der Genese des Weltanschauungsbegriffs darzustellen, welche Rolle Religion und Marxismus-Leninismus, innerhalb der Staatsbürgerkunde als gegensätzliche Weltanschauungen inszeniert, für die historische Konstruktion und Plausibilisierung des Sozialismus spielten.

Grundlagen: Zur Didaktik und Theorie der Weltanschauung

Die Staatsbürgerkunde-Didaktiker waren von jeher um die Frage besorgt, wie sich bei den Schülern und Schülerinnen »echte Begeisterung« für staatsbürgerkundliche Inhalte wecken ließe. Aus den methodischen, fachdidaktischen und pädagogischen Debatten resultierte in den 1970er Jahren die »sozialistische Überzeugungsbildung«, ein verbindliches Gesamtkonzept, das die zuvor unberücksichtigt gebliebenen unteren Klassen 7 und 8 einschloss, und der umfassenden ideologischen Erziehung der Schüler dienen sollte.⁸ Die Frage nach größtmöglicher Wirksamkeit wurde damit auf eine systematische methodische Basis gestellt, wodurch sich auch die Funktion des Unterrichts veränderte. Neben kognitiven Inhalten stand nun vor allem die Handlungs- und Verhaltensnormierung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Erstmals gerieten affektive Lernprozesse als Steuerungselemente systematisch in den Blick der Methodiker. Die Ansicht, dass der Prozess einer geglückten Überzeugungsbildung bis ins Detail planbar sei, bildete fortan die Grundlage des Fachunterrichts. Das Ziel, die Erziehung der »allseitig und harmonisch entwickelte[n] sozialistische[n]

6 So etwa, wie es dem lange Zeit einzigen deutschsprachigen Beitrag zu einem etwaigen »Religionsbezug« der Staatsbürgerkunde als Leitfrage unterlegt ist: Bernhard Sutor kommt zu dem Ergebnis, es handle sich um eine pervertierte »politische Katechese«. Vgl. Bernhard Sutor, »Politische Katechese«, in: Theo Stamm u. a. (Hg.), *Politik – Bildung – Religion*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1996, 533–544. Aus religionswissenschaftlicher Sicht sind derlei Urteile eher von diskursivem Wert.

7 So die Implikation von Burkhard Gladigows Bemerkung: »Auf der Ebene von Realdefinitionen«, wobei es unerheblich ist, ob diese Definitionen substantiell oder funktional formuliert sein mögen, bleibt »die Entscheidung darüber, was Religion ist [oder eben leistet] und was nicht, ein religiöses Urteil, keine wissenschaftliche Aussage.« Vgl. Burkhard Gladigow, »Gegenstände und wissenschaftlicher Kontext von Religionswissenschaft«, in: Hubert Cancik u. a. (Hg.), *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*, Band 1, Stuttgart: Kohlhammer, 1988, 26–40, hier 29.

8 Vgl. Horst Kühn u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Horst Kühn], *Überzeugungsbildung im Staatsbürgerkundeunterricht. Pädagogisch-psychologische Probleme der Überzeugungsbildung im Staatsbürgerkundeunterricht der Klassen 7 und 8*, Berlin: Volk und Wissen, 1971.

Persönlichkeit«, von der Sieghaftigkeit des Sozialismus überzeugt und für diesen in »Wort und Tat« einstehend, sollte durch planmäßige Vermittlung der »sozialistischen Ideologie« – dem Marxismus-Leninismus – erreicht werden.⁹ Die Bedeutsamkeit der marxistisch-leninistischen Weltanschauung war zuvor sogar juristisch fundiert worden. Laut Schulgesetz von 1965 galt diese nicht nur als zentraler Wissensbereich, ihr gründliches Studium sollte vielmehr dazu dienen, »den Sinn des Lebens« zu begreifen und »sozialistisch zu denken, zu fühlen und zu handeln«.¹⁰ Weltanschauung und Lebenssinn fielen zusammen.

Die Inhalte der Überzeugungsbildung waren in einem allgemeinen Anforderungskatalog von Verhaltensregeln und Tugenden formuliert, die, obwohl wenig individuell gestaltet, eine emotionale Bindung an den Sozialismus gewährleisten sollten.¹¹ Insgesamt war der Staatsbürgerkundeunterricht mit seiner Einteilung in die drei Zyklen der Klassen 7 und 8, der Klassen 9 und 10 sowie der 11. und 12. Klasse als »Weiterentwicklung der gleichen Überzeugungen auf einem jeweils höheren Niveau« konzipiert.¹² Waren die Inhalte der Klassen 7 und 8 stärker historisch ausgerichtet, sollten die Jahrgänge 9 und 10 in die marxistische Theorie einführen. Hier wurde die »sozialistische Weltanschauung und Moral« behandelt. In den Klassen 11 und 12 erfolgte die Vertiefung der theoretischen Grundlagen des dialektischen und historischen Materialismus sowie der marxistisch-leninistischen Ethik. An dieser Stelle fand auch die marxismustheoretische und philosophische Auseinandersetzung mit Religion statt.

Die spezifische Bedeutung des Staatsbürgerkundeunterrichts wurde in dessen emotionalem Potenzial gesehen: Mit Hilfe bestimmter Vermittlungstechniken sollten gesellschaftspolitisch relevante Ziele durch eine gefühlsmäßige Betroffenheit des Schülers bzw. der Schülerin personalisiert und so ein fester »Klassenstandpunkt« gebildet werden.¹³ Für die Zielsetzung der Überzeugungsbil-

9 Vgl. ebd., 9.

10 Vgl. das *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* vom 25. Februar 1965, § 5, Abs. 4: »So werden sie [die Schüler] befähigt, den Sinn des Lebens in unserer Zeit zu begreifen, sozialistisch zu denken, zu fühlen und zu handeln und für die Überwindung von Widersprüchen und Schwierigkeiten bei der Lösung von Aufgaben zu kämpfen.«, <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz65.htm>, zuletzt geprüft am 6. Februar 2018.

11 Beispielsweise wurden marxismustheoretische Grundlagen wie die historische Mission der Arbeiterklasse emotional kodiert, indem die Jugendlichen aufgefordert waren, deren Vorkämpfer zu »lieben« und zu »verehren«, stolz auf den Sozialismus zu sein und den Imperialismus zu hassen. Über das gefühlsmäßige Lernziel wurde der radikale Traditionsabbruch mit dem westdeutschen System verbunden: »Alles verbindet uns mit der DDR, unserem sozialistischen Vaterland, nichts verbindet uns mit dem verhaßten imperialistischen System in Westdeutschland.« Vgl. Kühn u. a., *Überzeugungsbildung*, 13.

12 Ebd., 16. Vgl. dazu auch Annemarie Haase, *Staatsbürgerkunde in der DDR*, Diss., Köln: PH Rheinland, 1977, besonders 238–251.

13 Vgl. Kühn u. a., *Überzeugungsbildung*, 18. Methodisch war von Aktualitätsbezügen, Litera-

dung, dem intensiven Erleben der persönlichen Bedeutsamkeit des Sozialismus, wurde der Literatur eine Sonderrolle zugeordnet.¹⁴ Die Annahme, dass der Sozialismus im Medium der Literatur als emotionalem Genre *par excellence* ästhetisch erfahrbar würde, machte diese in den Augen der Methodiker zum besonders wertvollen Mittel der Weltanschauungserziehung, was dazu führte, dass ihr Einsatz detailgenau geplant und choreografiert wurde.¹⁵ Zumindest für die unteren Klassenstufen kann von einem Modell der literaturbasierten Weltanschauungsdidaktik gesprochen werden. Kognitive Ergänzung fand diese Didaktik in der ausführlichen Darstellung der marxistisch-leninistischen Philosophie, der als theoretischer Grundlage der Weltanschauung vor allem in den höheren Klassen viel Raum gegeben wurde.

Zur Genese des Weltanschauungsbegriffs

In den Lehrbüchern für Staatsbürgerkunde galten Marxismus-Leninismus und Religion gleichermaßen als Weltanschauungen – wenn auch als von vollkommen unterschiedlicher Qualität. Dies war gemäß der philosophiegeschichtlichen Konstruktion des Marxismus-Leninismus nur konsequent. Diese nahm ihren Ausgangspunkt in der Prämisse von einer grundsätzlichen Unversöhnlichkeit der beiden Systeme Sozialismus und Imperialismus, welche auf verschiedenen Ebenen begründet wurde. Neben unterschiedlichen ökonomischen Ordnungen (Planwirtschaft *versus* Kapitalismus) waren dies vor allem philosophisch-erkenntnistheoretische und weltanschauliche Gegensätze. Philosophie wurde zur Konfliktgeschichte, in der sich Fortschritt und Reaktion in Form von Materialismus und Idealismus gegenüberstanden, und deren Grundbegriffe »Materie« und »Bewusstsein« die philosophischen Kategorien bildeten, auf die sich die beiden Strömungen verdichten ließen. Aus ihnen leiteten sich Marxismus-Leninismus und Religion als entsprechende Weltanschauungen ab. In den Lehr-

turbeispielen, Filmen oder der persönlichen Begegnung mit sozialistischen Vorbildcharakteren die Rede, vgl. ebd., 29f.

14 Dem lag die Erwartung zugrunde, dass sich im Lektüreprozess die im Rahmen der Diegesis geschilderten »Erfahrungen« einer literarischen Figur auf den Erfahrungshaushalt des Rezipienten übertragen: »Besonders über den Prozeß der ästhetischen Identifikation kann erreicht werden, daß die Schüler entsprechend der künstlerischen Darstellung ihre eigenen Lebenserfahrungen in diesem Prozeß mobilisieren [...] Fragen des sozialistischen Lebensstils sollen [...] nicht allein zur theoretischen Erkenntnis werden [...], sondern zugleich von den Schülern bewußt akzeptierte Kriterien für die praktische Veränderung ihrer eigenen unmittelbaren Lebensumstände [Hervorhebung im Original].« Vgl. Siegfried Piontkowski, »Zur Arbeit mit Werken der Literatur im Staatsbürgerkundeunterricht«, in: Wolfgang Lobeda (Hg.), *Zur problemhaften und emotionalen Gestaltung des Staatsbürgerkundeunterrichts*, Berlin: Volk und Wissen, 1974, 67–139, hier 105.

15 Vgl. dazu die bei Piontkowski angeführten Beispiele.

büchern wurden sie stets normativ als »echte« bzw. »falsche« Sinnggebung präsentiert, da sie, so das Argument, auf unterschiedlichen Mitteln der Durchsetzung beruhten: der Sozialismus auf Arbeit und Kollektiv, der Imperialismus auf Unterdrückung und Täuschung. Die Deutung von Religion als Herrschaftsinstrument im Dienst der obersten Klasse bildete *das* zentrale Motiv für den Entwurf von Religionsgeschichte als Unterdrückungsgeschichte. Vor diesem Hintergrund konnte die aus den Systemen Sozialismus und Imperialismus hervorgehende Essenz nur fundamental verschieden sein: Der philosophische Materialismus als das Mittel zur radikalen Umgestaltung der sozialen Verhältnisse¹⁶ brachte einen »neuen Menschen« hervor. Während dieser den Wert des Sozialismus verkörperte, blieb für den Imperialismus ebendort nur eine Lücke bzw. ein *Unwert*. Die gesamte Philosophiegeschichte von der Antike bis zur DDR wurde über diesen Gegensatz konstruiert.¹⁷

Über die philosophiegeschichtliche Traditionskonstruktion wird die sozialistische Weltanschauung auch in ihrer religionsgeschichtlichen Verflechtung sichtbar: Ihre Begriffsgenese über die philosophische Fundierung des historischen Marxismus war von jeher eng mit der Religionskritik des 19. Jahrhunderts verbunden. »Weltanschauung« wurde dabei nicht als Gegen-, sondern als Gattungsbegriff für Marxismus-Leninismus und Religion verwendet, die die beiden Seiten einer Kontroverse repräsentieren sollten. Das religionskritische Potenzial ihrer Unterscheidung lag im Charakter der proklamierten Unvereinbarkeit: den philosophischen bzw. erkenntnistheoretischen Prämissen von Materialismus

16 So war es in der berühmt gewordenen elften These aus den *Thesen über Feuerbach* angeklungen: »Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*; es kömmt drauf an, sie zu *verändern*.« Karl Marx, zit. n. *Marx-Engels-Werke*, Bd. 3, Berlin: Dietz, 1969, 5f. Das Zitat war weit verbreitet, es zierte etwa die Rückseite des Lehrbuchs für Staatsbürgerkunde der Klassen 11/12 von 1983: Erich Hahn u. a. [Autorenkollektiv der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED unter der Leitung von Erich Hahn], *Staatsbürgerkunde. Einführung in die marxistisch-leninistische Philosophie*, Berlin: Dietz, 1983.

17 Vgl. den Anhang des Lehrbuchs *Staatsbürgerkunde 3*, in dem die Philosophiegeschichte tabellarisch abgebildet wird und neben kontextbezogenen Informationen (wirtschaftliche und politische Ereignisse sowie Wissenschaft, Technik und Kultur) nur die beiden Spalten »Materialismus« und »Idealismus« enthält: Dieter Wittich u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Dieter Wittich und Reinhold Miller], *Staatsbürgerkunde 3. Die sozialistische Weltanschauung*. Für die 11. und 12. Klassen der erweiterten Oberschule und die entsprechenden Stufen der Berufsausbildung, Berlin: Volk und Wissen, 1965, 254–291. Im Lehrbuch *Staatsbürgerkunde 11/12* von 1971 ist das philosophiegeschichtliche Kapitel explizit unter die Überschrift »Der Kampf zwischen Materialismus und Idealismus in der Geschichte der Philosophie« gestellt. Vgl. Götz Redlow u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Götz Redlow], *Staatsbürgerkunde Klasse 11/12. Einführung in den dialektischen und historischen Materialismus*, Berlin: Dietz, 1971, 28. Die Kampfmethapher wird dort mehrfach verwendet. In der letzten Ausgabe stellt eine Grafik »Entwicklungsstufen des Materialismus« die Philosophiegeschichte unter die materialistische Perspektive, vgl. Erich Hahn u. a., *Staatsbürgerkunde*. 52f.

und Idealismus. Das Verhältnis beider Weltanschauungen wurde stets in dieser erkenntnistheoretischen Implikation rezipiert, auch im späteren Marxismus-Leninismus der DDR. Dort lieferte jene die »wissenschaftliche« Begründung der Religionskritik. Denn auch wenn die SED auf der Ebene der Realpolitik immer wieder mit Vertretern der Kirchen ins Gespräch kam und zeitweise die Rede von einem christlich-marxistischen »Dialog« war, fand dieser Dialog stets zwischen Individuen – Christen und Marxisten –, nicht aber zwischen Idealismus und Materialismus statt.¹⁸ Die materialistische Begründung der sozialistischen Weltanschauung erklärt nicht nur, weshalb sich der Marxismus-Leninismus konsequent einem theologischen Religionsdiskurs verweigerte. Sie fundiert zudem die bereits bei Marx und Engels vorgenommene Kritik an Religion als *Religionskritik*, eben nicht als reine Christentumskritik – auch wenn das Christentum in den Schriften den (Haupt-)Beispielbestand abgab. Sowohl aus der Verhältnisbestimmung von Marxismus-Leninismus und Religion als auch aus deren konzeptueller Einordnung geht hervor, inwiefern sich der Marxismus-Leninismus in seiner Begriffsgenese notwendig zu Religion verhielt. »Weltanschauung« als Genusbegriff stellte eine prinzipielle Vergleichsebene zwischen beiden her. Dass Religion und Marxismus-Leninismus allerdings nicht nur theoretisch und philosophiegeschichtlich unterschiedlich begründet, sondern auch sehr verschieden plausibilisiert wurden, zeigen die Lehrbücher für Staatsbürgerkunde.

Weltanschauungen im Schulbuch – Befunde

Der Aberglaube des vorwissenschaftlichen Bewusstseins – Religion als falsche Weltanschauung

Aus den Lehrbüchern für Staatsbürgerkunde der Klassen 7 bis 10 lässt sich so gut wie nichts über religiöse Traditionen entnehmen. Wo vereinzelt Aussagen vorkamen, stand das Verhältnis von Kirche und Staat und damit die institutionelle Dimension von Religion, genauer: des Christentums, im Vordergrund. Nachhaltig betont wurde dabei die gesellschaftliche Integration: »Die übergroße Mehrheit der gläubigen Christen steht treu zum Arbeiter-und-Bauern-Staat.«¹⁹

18 Damit erhält der Titel des kenntnisreichen Beitrags des DDR-Philosophen und ehemaligen Leiters der Forschungsstelle Wissenschaftlicher Atheismus, Hans Lutter, eine andere Konnotation. Vgl. Hans Lutter, »Gegensätze zwischen Weltanschauungen sind keine Gegensätze zwischen Menschen«, in: Manfred Isemeyer (Hg.), *Humanismus ist die Zukunft*, Berlin: Humanistischer Verband, 2006, 167–182.

19 Vgl. Heinz Karras u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung des Instituts für Deutsche Geschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Kollektivleiter Heinz Kar-

In der Bebilderung fanden gelegentlich christliche Motive Verwendung, die mitunter jedoch rasch wieder aus den Lehrbüchern entfernt wurden.²⁰ Die Textstellen zum Thema mögen auch über die Langzeitperspektive verschiedener Ausgaben hinweg rar geblieben sein – den wenigen kam dann allerdings die Aussageautorität zu. Auffällig ist, dass der Begriff Religion selbst keine Rolle spielte. Das semantische Feld Religion konstituierte sich über andere Bezeichnungen, maßgeblich über »Aberglaube«.

Mit der letzten grundlegenden Überarbeitung der Lehrbücher für Klasse 10 erschien 1984 eine neue Ausgabe, in der im programmatischen Schlusskapitel zur sozialistischen Weltanschauung und Moral, mit der der Schüler oder die Schülerin ins außerschulische Leben entlassen wurde, unvermittelt der Begriff »Aberglaube« Verwendung fand. Er fungierte dort als Gattungsbegriff in der Gegenüberstellung der politischen Systeme, deren Verschiedenartigkeit argumentativ auf dem Gegensatz Wissenschaftlichkeit – Unwissenschaftlichkeit aufbaute:

Bisher haben die verschiedensten idealistischen Vorstellungen geherrscht. Noch heute wird den Menschen in den kapitalistischen Ländern ein verzerrtes, falsches, ein unwissenschaftliches Weltbild vermittelt. Nach neueren Umfragen glaubt eine große Anzahl von Menschen in der BRD daran, daß die Sterne einen mehr oder weniger bestimmenden Einfluß auf ihr Schicksal haben; etwa 45 Prozent der Erwachsenen lassen sich Horoskope stellen. Rund 1 Million BRD-Bürger glaubt noch, daß Hexen ihr Unwesen treiben, woran wieder Tausende von Hexenbannern Geld verdienen. In den USA und Westeuropa gebe [sic!] es etwa dreimal so viel Astrologen wie Physiker und Chemiker. Zwanzig Millionen Menschen in der BRD vertrauen sich mit ihren Leiden lieber einem Wunderheiler an als der modernen Medizin. Allein in Frankreich schätzte man 1980 etwa 50000 Hellseher, die die Zukunft gegen Entgelt aus dem Kaffeesatz, der Glaskugel oder einer Kerzenflamme voraussagen.²¹

Der zur Plausibilisierung des Wissenschaftsanspruchs des Sozialismus angeführte Beispielbestand subsumierte Phänomene, die grob aus dem Feld der modernen Esoterik stammen. Religion und Religionen, Christentum oder Kirche, die in den Schulbüchern der Klassen 11 und 12 den Begriffshaushalt prägten,

ras], *Staatsbürgerkunde 1. Weg und Ziel des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik*, Berlin: Volk und Wissen, 1965, 210.

20 Etwa die Abbildung zweier Nonnen an der Wahlurne im Rahmen der Volksabstimmung zur neuen Verfassung der DDR oder ein Bild des Künstlers Willi Sitte, *Proletarier aller Länder, vereinigt euch*, das den gekreuzigten Jesus, dargestellt neben Karl Marx und anderen, als Proletarier deutet. Vgl. Werner Wippold u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Werner Wippold], *Staatsbürgerkunde 8*, Berlin: Volk und Wissen, 1969, 14 sowie Kurt Heuer u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Kurt Heuer], *Staatsbürgerkunde 9*, Berlin: Volk und Wissen, 1983, 5.

21 Otto Reinhold u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Otto Reinhold], *Staatsbürgerkunde 10*, Berlin: Volk und Wissen, 1984, 170.

blieben hingegen unerwähnt. Als Faktizitätsstrategie wurde auf empirische Methoden der Erhebung, vor allem aber mehrfach auf Zahlen verwiesen, die sich auf Westdeutschland, die USA und Frankreich beziehen sollten, wenngleich offen blieb, woher die genannten Zahlen stammten.²² Der Hinweis auf Entgeltlichkeit sollte bestimmte Praktiken zudem als Betrügereien entlarven. Unter den Begriff des Aberglaubens subsumiert wurde dieser Beispielbestand jedoch erst durch eine als Suggestivfrage formulierte Arbeitsaufgabe in der Randspalte: »Wie ist Ihrer Meinung nach der Aufschwung des Aberglaubens in einer Zeit zu erklären, in der Raumstationen um die Erde kreisen, Wissenschaft, Technik und Medizin einen hohen Stand erreicht haben?«²³ Im Lehrbuch wurde damit die Begründung für die Wissenschaftlichkeit der sozialistischen Gesellschaft eingeleitet.

Marxismustheoretisch war Religion Aberglaube, die Argumentation somit kohärent: »In der *marxistisch-leninistischen Philosophie* wird Aberglaube vornehmlich synonym mit Religion (als dem der wissenschaftlichen Erkenntnis entgegengesetzten *Glauben an Übernatürliches* überhaupt) gebraucht [Hervorh. im Original]«, legte das offizielle *Philosophische Wörterbuch* der DDR fest.²⁴ Die Lehrbücher präsentierten »religiösen Aberglauben« ebenso wie Esoterik, Kirche und Religion an sich als unterschiedliche Erscheinungsformen ein und desselben Phänomens: als idealistische Vorstellungen von der Welt, die – in welcher Form auch immer – dem konsequent materialistischen Weltbild wesentlich entgegenstünden. Für die Plausibilisierung der sozialistischen Weltanschauung diente Aberglaube als Kulminationspunkt einer über den Wissenschaftsbegriff konstruierten wesenhaften Verschiedenheit zweier politischer Systeme. In den oberen Klassenstufen spielte der Religionsbegriff dann als Mini-Narrativ, in dem sich diese Abgrenzung in einem Einzelwort terminologisch verdichtete, eine wichtige Rolle.

Die Konfrontation der materialistischen Weltanschauung des Marxismus-Leninismus und ihrem idealistischen Gegenstück Religion war den Lehrbüchern der Klassen 11/12 als zentrale argumentative Struktur unterlegt.²⁵ Das Religionsverständnis wurde über Polaritäten aufgebaut, die sich aus den Grundlagen von Materialismus und Idealismus ergaben: Die Frage nach dem Erd-

22 Das Quellenverzeichnis im Anhang verfügt lediglich über Abbildungsnachweise, ein Literaturverzeichnis existiert dort nicht.

23 Otto u. a., *Staatsbürgerkunde* 10, 170.

24 Werner Schuffenhauer, »Aberglaube«, in: Georg Klaus und Manfred Buhr (Hg.), *Philosophisches Wörterbuch*, 2 Bde., Band 1, Leipzig: Verlag des Bibliographischen Instituts, 8. Auflage 1971, 36.

25 Obwohl der Gegensatz von Marxismus-Leninismus und Religion das leitende Motiv bildet, wird er nur in einer Lehrbuchausgabe in einem separaten Abschnitt explizit behandelt. Vgl. Wittich u. a., *Staatsbürgerkunde* 3, 143–148. Die bis 1970 gebräuchliche Ausgabe ist in allen Auflagen identisch.

anfang wurde zum Ausgangspunkt dieser Konfrontation, insofern ein der materiellen Welt übergeordnetes personalisiertes Prinzip mit der marxistischen Weltauffassung kollidierte. Anstelle der Materie und ihrer wesenseigenen Bewegung würde der Idealismus nämlich einen »Beweger« annehmen: »Die Idee vom Anstoß als der allgemeinen Quelle der Bewegung führt folglich zum religiösen Mythos von der ›Erschaffung der Welt‹.«²⁶ Die Prämisse von der Materialität und grundsätzlichen Erkennbarkeit der Welt machte das marxistische Materieverständnis zum Grundprinzip der Weltanschauung. Deren Wissenschaftlichkeit wurde konstruiert über eine Inanspruchnahme physikalischer Gesetzmäßigkeiten (Bewegung der Materie), die letztlich als Beleg für die Wahrhaftigkeit des philosophischen Konzepts Materialismus fungierten. Diese Plausibilisierungsstrategie war für die Lehrbücher typisch.

»Religion« nahm in der Argumentationsführung einen definierten Platz als rein historisches Phänomen ein, das für den vor-wissenschaftlichen Menschen des Altertums kennzeichnend sei:

Im Altertum wußten die Menschen nichts vom Wesen der Elektrizität. Ein Gewitter flöbte ihnen Schrecken ein und erschien ihnen als ein Werk der erzürnten Götter. Nicht umsonst wurde in der griechischen Mythologie Zeus als Donnergott dargestellt, der Blitze gegen seine Feinde schleuderte. Im neunzehnten Jahrhundert hat die Wissenschaft die Grundgesetze der Elektrizität entdeckt und diese Erscheinungen theoretisch erklärt.²⁷

Die Lehrbücher lieferten eine klassisch intellektualistische und evolutionistische Religionstheorie, in der Gottheiten vor allem der Erklärung von Naturereignissen dienten und somit eine – fehlgeleitete – kognitive, jedoch keine soziale Funktion übernahmen. Insgesamt wurde die Existenz von Religion mit Hilfe des Marx'schen Basis-Überbau-Modells sozialgesellschaftlich fundiert, was im Kern heißt: Religion war erstens Ausdruck eines falschen und damit un- oder vor-wissenschaftlichen *Bewusstseins*, das zweitens auf bestimmten sozialgesellschaftlichen bzw. ökonomischen Bedingungen, dem gesellschaftlichen *Sein*, beruhte. Auf dieser Basis wurde Religion als Unterdrückungsmoment der herrschenden Klasse gedeutet, Religionsgeschichte somit als Unterdrückungsgeschichte konzeptualisiert. Auf die seinerzeit möglicherweise aufkeimende Frage, weshalb es im Realsozialismus der DDR (noch) Religion gebe, lieferten die Lehrbücher immer wieder ein und dieselbe Antwort, die sich in ihrer Rhetorik jedoch stark unterscheiden konnte. Speziell in den frühen Lehrbüchern war von »Überresten der Vergangenheit« und »Muttermale[n]« des Alten, [die] von einem Menschen

26 Georgi Schachnasarow u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Georgi Schachnasarow], *Gesellschaftskunde*, Lehrbuch für die Abschlussklassen der Oberschulen und der Fachschulen (Übersetzung aus dem Russischen), Berlin: Dietz, 1963, 30.

27 Ebd., 37.

auf den anderen über[gehen] und [...] sich auch in der Gesellschaft festsetzen [wollen]« die Rede.²⁸ Die Entlehnung aus einem eigentümlich onkologisch-virologischen Sprachgebrauch war keineswegs zufällig. Mit dem Bild der sozialistischen Gemeinschaft als Organismus bediente sich die Lehrbuchdarstellung einer konventionellen metaphorischen Vermittlungsstruktur aus der politischen Literatur,²⁹ in die die Überwindung von Religion als Gesundwerdungsprozess des Kollektivs argumentativ eingespeist wurde. Die zentrale Belegstruktur der Texte lieferte der »marxistische Autoritätstopos«: Wie für alle anderen Belange, wurden Karl Marx und Friedrich Engels regelmäßig auch als Experten für Religion herangezogen, womit sie in (Kron-)Zeugenschaft für die im Text getätigten Aussagen traten. Dafür musste das Zitierte weder in seiner Historizität eingeführt noch kommentiert werden. Im Gegenteil: Die der Argumentation unterlegte typische Verweisstruktur konstruierte ihre Beweiskraft gerade dadurch, dass die *Ad-personam*-Argumente keine weitere Fundierung erfuhren, weil sie *qua* Sprecherposition Gültigkeit zu besitzen beanspruchten.³⁰

Die Auseinandersetzung mit Religion basierte im Wesentlichen auf den skizzierten Mustern. Insgesamt zeichneten sich die Texte durch eine ausgeprägte Wiederholungsstruktur aus, die als Teil der Überzeugungsbildung auch für die oberen Klassen methodisch intendiert war. Interessant ist allerdings die Form der beharrlich vorgetragenen Religionskritik. Sie basierte auf einer einzigartigen intertextuellen Verweisstruktur, in der Literaturzitate angeführt oder Anekdoten erzählt wurden, um Religion zu widerlegen.³¹ In den 1980er Jahren kamen sogar Ironie und Religions satire als Stilmittel hinzu.³² Diese hybride Textstruktur, die Kombination von Sachtext und erzählenden Textanteilen, weist die Lehrbücher als im engeren Sinn narrative Texte aus. Dem grundlegenden methodischen Prinzip folgend, neben dem Denken und Handeln auch das Fühlen zu »sozialistisieren«, bildete der Einsatz von fiktionalen Textanteilen die wesentliche di-

28 Ebd., 325.

29 Vgl. Urs Meyer, »Bilder/Tropen« in: Thomas Anz (Hg.), *Handbuch Literaturwissenschaft*, Band 1, Stuttgart: Metzler, 2007, 104.

30 In der DDR waren alle öffentlichen Repräsentationen des Staates, zu denen die Schulbücher auf Grund ihrer hohen bildungspolitischen Relevanz unbedingt gezählt werden müssen, stets von Zitaten und auch Abbildungen von gegenwärtig-politischen und historischen Autoritäten begleitet. Der Autoritätstopos bildet im gesamten Schulbuchkorpus und jahrgangsübergreifend ein zentrales Stilmittel.

31 Diese Form bleibt im gesamten Lehrbuchkorpus einmalig. In keinem Unterrichtsbuch der anderen Schulfächer findet sich eine vergleichbare Struktur zur Vermittlung der Inhalte. Weder die Geografie- noch die Geschichtsbücher verwenden Erlebnisberichte von Arbeiterfiguren. In Geschichte werden zwar besonders anschauliche historische Quellen angeführt, jedoch keine weiteren fiktionalen Elemente eingesetzt.

32 Vgl. Hahn u. a., *Staatsbürgerkunde. Einführung in die marxistisch-leninistische Philosophie*, besonders 39.

daktische Strategie der Überzeugungsbildung. Dies betraf vor allem die Präsentation der sozialistischen Weltanschauung in den unteren Klassenstufen.

Kompass, Orientierungshilfe und Erlebensgröße – Marxismus-Leninismus als richtige Weltanschauung

Grob gesagt wurde in den Lehrbüchern überall dort erzählt, wo die sozialistische Weltanschauung in besonderem Maß plausibilisiert werden sollte. Im Lehrbuch für Klasse 7 war dies für die Inszenierung der Weltanschauung als historische Größe und persönliches Erleben der Fall. Mit der Deutung von Staats- und Parteigründung als Beginn einer neuen Zeit wurde kollektive Bedeutsamkeit zunächst in der Geschichte verortet und narrativ über Ereignisschilderungen aus Beobachter- und Kameraperspektive sowie Wiedergabeprotokollen inszeniert. In den Gründungsgeschichten von Partei und Staat blieb die Rolle des Einzelnen der marxistischen Geschichtsdeutung untergeordnet, »Sinn« und »Bedeutung« waren somit historische Größen. Dies änderte sich mit der Schilderung des wirtschaftlichen Neuanfangs, der über das Narrativ des Arbeiterhelden personalisiert wurde. Zum Protagonisten des durch Arbeit zum Sozialisten Gewandelten wurde der Bergarbeiter Adolf Hennecke, der 1948 schlagartig Berühmtheit erlangte, nachdem er in Absprache und auf Veranlassung mit den politischen Funktionsträgern sein tägliches Arbeitssoll um 287% übererfüllte und damit die am sowjetischen Vorbild angelehnte »Aktivistenbewegung« einleitete. Kern dieser Kampagne war es, an die moralische Integrität des sozialistischen Menschen appellierend, für überdurchschnittlichen Arbeitseinsatz bei vorerst gleichbleibendem Lohn zu werben. Unabhängig von der kontroversen Rezeption in der Bevölkerung³³ entfaltete die Hennecke-Geschichte *narrative* Wirksamkeit in Form ihrer dauerhaften Präsenz in der sozialistischen Erinnerungskultur. Das Arbeiterhelden-Skript war zumindest jeder und jedem bekannt und damit auch der Plot des über Produktivitätssteigerung evozierten, nahezu mystisch anmutenden Arbeitsrausches, der schließlich zur Transformation des einfachen Arbeiters in den sozialistischen Helden führte. Die Art und Weise, wie diese Transformation in den Lehrbüchern inszeniert wurde, ließ Techniken der literarischen Spannungserzeugung, etwa durch Auslassungen, erkennen, die darauf hinweisen, dass die Leserin oder der Leser angesprochen werden sollte, selbst Bedeutung in die geschilderten Ereignisse hineinzulegen. Zudem legt es die

33 Hennecke wurde gefeiert und verflucht; er erhielt Liebesbriefe und Morddrohungen zugleich. Vgl. Silke Satjukow, »Früher war das eben der Adolf...«, in: Silke Satjukow u. a. (Hg.), *Sozialistische Helden. Eine Kulturgeschichte von Propagandafiguren in Osteuropa und der DDR*, Berlin: Links, 2002, 115–132, hier 125.

narrative Form dieser »sozialistischen Erfahrung« nahe, sie mit der Struktur von religiösen Konversionsnarrativen in Verbindung zu bringen.³⁴ Auf der erzählerischen Ebene handelt es sich jedoch schlicht um eine grundlegende narrative Form: die Transformation des Protagonisten, die hier über ein Evidenzerlebnis der Plausibilisierung der sozialistischen Weltanschauung dienstbar gemacht wird. Auf der Ebene des Schulbuchs sollte die moralische bzw. charakterliche Transformation wie sie im Medium der Arbeiterheldengeschichte Darstellung fand, die persönliche Erfahrbarkeit und individuelle Relevanz des Sozialismus belegen. Mit der narrativen Verlagerung der sozialistischen Erfolgsgeschichte auf die Figurenebene ließ sich veranschaulichen, dass mit der Entstehung des neuen Staates die Grundlage eines auch für den Menschen und dessen Charakter folgenreiches Veränderungspotenzial freigesetzt wurde.

Das Lehrbuch der Klasse 8 vertiefte die Verhältnisbestimmung von Kollektiv und Einzelem. Zwar bestand das Wesen des Staates aus seinen Bürgerinnen und Bürgern, die mit ihrer arbeiterlichen Gesinnung zur moralischen Vervollkommenung des Sozialismus beitrugen. Politische Vollkommenheit erlangte der Staat jedoch durch die Arbeiterklasse, so dass der bzw. die Einzelne in diesem Gefüge vor allem eine repräsentative Rolle erhielt. Trotzdem ging es um eine personalisierte, eine affektive Bindung an den Staat. Eine solche wurde zunächst in der Darstellung des Staatschefs Walter Ulbricht greifbar. Anhand der Lehrbuch-Darstellung seines Lebenslaufs ließen sich zum einen die Motive der den immer gleichen Redemustern folgenden sozialistischen Heldenbiografie nachvollziehen.³⁵ Zum anderen wurde durch Ulbrichts Geschichte die affektive Bindung an den Staat personalisiert.

34 In den Lehrbüchern wird sie aus der Figurenperspektive als individuell erfahrenes singuläres und vor allem unaussprechliches Erlebnis inszeniert, dessen nachhaltige Wirkung in der lebensverändernden Erfahrung des Sozialismus besteht. Zu den narrativen Merkmalen der »sozialistischen Erfahrung« vgl. ausführlich Kirsch, *Weltanschauung als Erzählkultur*, 186–204.

35 Nach gleichem Muster wurden auch Erich Honecker und weitere Abgeordnete der DDR-Volkskammer dargestellt. Vgl. Hans Berndt u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Hans Berndt], *Staatsbürgerkunde 8*, Berlin: Volk und Wissen, 1975, 22f. sowie Willi Büchner-Uhder u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Willi Büchner-Uhder], *Staatsbürgerkunde 8*, Berlin: Volk und Wissen, 1984, 22, 26, 28. Diese spezifische Redeform adaptierte bestimmte Sprechweisen, die andernorts als »Personenkult« beschrieben worden sind. Der Terminus ist auf Grund seiner problematischen Begriffsgenese für die religionswissenschaftliche Begriffssprache jedoch eher ungeeignet; vgl. Michael Bergunder, »Personenkult«, in: Hans Dieter Betz u. a. (Hg.), *Religion in Geschichte und Gegenwart*, Band 6, Tübingen: Mohr Siebeck, 4. Auflage 2003, 1135. Zudem verschleierte eine dergestalt hergestellte Analogie zu Religion, dass im religiösen Kontext andere Inhalte als im sozialistischen bezeichnet werden. Die »charismatische« Inszenierung Ulbrichts bezog sich als Muster auf eine soziale Beziehung mit entsprechender Rollenverteilung; sie bildete keinen Charakterzug einer Person.

Wurden die zentralen weltanschaulichen Inhalte in den unteren Klassen vor allem erzählend vermittelt und zusätzlich historisiert, führten die Jahrgänge 9 und 10 in die marxistische Theorie ein und schufen somit den Übergang zu der in den Klassen 11 und 12 erfolgenden Theoretisierung der Weltanschauung. Erzählende Anteile spielten weiterhin eine wichtige Rolle, insofern die Konstruktion der sozialistischen Erinnerungskultur auch bezüglich der Theoretisierung der Weltanschauung maßgeblich über Narrative aufgebaut war. Vor allem über die biografische Inszenierung von Karl Marx und Friedrich Engels lernte die Schülerin oder der Schüler in Klasse 9, dass die »Klassiker« auch charakterlich Vorbildcharakter besäßen und ihre ökonomische Gesellschaftstheorie das Produkt einer lebenslangen Freundschaft sei. Das Lehrbuch wurde an dieser Stelle zum Jugendbuch, dessen Verheißungsstruktur – dass Sozialismus unverbrüchliche Freundschaften generiert, die in der Geschichte der Befreiung der Arbeiterklasse überzeitlichen Bestand haben und damit überindividuell bedeutsam sind – die Grundlage für die spätere theoriebezogene Präsentation der marxistisch-leninistischen Weltanschauung bildete.³⁶ Der Zugang zu den marxismustheoretischen Grundlagen erfolgte zunächst narrativ über die Motive Freundschaft und Treue: Freundschaften sind die Grundform des Kollektivs. In ihnen summieren sich die Eigenschaften der Einzelnen zu einer neuen Qualität.

Der Unterricht der Klasse 10 lieferte schließlich die Weltanschauungs- und Moralprogrammatik. Im richtungweisenden Schlusskapitel »Grundzüge der sozialistischen Weltanschauung und Moral« kulminierten noch einmal die wesentlichen Themen. Weltanschauung wurde hier dreifach konstruiert: *theoretisch* über eine durch den Marxismus-Leninismus plausibilisierte »Wissenschaftlichkeit«, *praktisch* über die handlungsanleitenden Inhalte der sozialistischen Moral sowie *ethisch* aus den daraus folgenden Normen für den sozialistischen Menschen. Über die affektive Bindung an den Staat wurde der »wissenschaftlichen Weltanschauung des Marxismus-Leninismus« außerdem ein Sinnbegriff unterlegt, der Aspekte von Orientierung, Bedeutung und Wertigkeit vereinte. Metaphorisch als Kompass bezeichnet, sollte die Weltanschauung dem Einzelnen dazu verhelfen, die eigene Orientierungslosigkeit zu überwinden. Überführt in die Inhalte der sozialistischen Moral bot der Kompass Verhaltensmaßregeln, deren Bedeutsamkeit für den Einzelnen im Gemeinschaftsversprechen lag. Auch

36 In den verschiedenen Schulbuchausgaben wird das Moment der Freundschaft zwischen Marx und Engels unterschiedlich stark gewichtet. Besonders in den ersten Lehrbüchern ist die Freundschaft das führende Motiv der theoretischen Darstellung. Vgl. Heinz Karras u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung des Instituts für Deutsche Geschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Kollektivleiter Heinz Karras], *Staatsbürgerkunde 1. Weg und Ziel des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik*, Berlin: Volk und Wissen, 1964, 8. Im Lauf der Zeit verändern sich die Textdarstellungen zwar, inhaltlich bildet die Freundschaft aber weiterhin den Hintergrund der theoretischen Ausführungen.

hier stiftete die Arbeitserfahrung sozialistische Identität. Als Mittler für die Antwort auf die marxistisch-leninistische Sinnfrage diente zeitweise die literarische Hauptfigur Pawel Kortschagin aus Nikolai Ostrowskis Roman *Wie der Stahl gehärtet wurde*³⁷:

Das Wertvollste, was der Mensch besitzt, ist das Leben. Es wird ihm nur einmal gegeben, und er muß es so nützen, daß ihn später sinnlos vertane Jahre nicht qualvoll gereuen, die Schande einer unwürdigen, nichtigen Vergangenheit ihn nicht bedrückt und daß er sterbend sagen kann: Mein ganzes Leben, meine ganze Kraft habe ich dem Herrlichsten auf der Welt – dem Kampf für die Befreiung der Menschheit – geweiht.³⁸

Die Frage nach dem Lebenssinn wurde der Literatur überantwortet; der moralische Impetus des literarischen Werks fügte sich damit in eine gesamt-didaktische Moralstruktur ein:

Im Deutschunterricht wird den Schülern vor allem bei der Behandlung von Literatur der DDR bewußt gemacht, daß Glück und Sinn des Lebens auf der Übereinstimmung von gesellschaftlichen und persönlichen Interessen beruhen und im aktiven Einsatz für den Sozialismus ihre Erfüllung finden.³⁹

Als Metapher für den Aufbau des Sozialismus wurde »Sinn« zur Systemfrage, womit die Vorstellung von »Sinn« als einer »von außen [...] aus einer übernatürlichen Sphäre« in die Welt getragenen Größe negiert wurde.⁴⁰ Was blieb, war der Verheißungscharakter des Neuen, der erst über das Narrativ darstellbar wurde. Da für jeden Schüler und jede Schülerin der DDR zumindest der all-gemeinbildende Zweig der polytechnischen Oberschule mit diesem Kapitel endete, erwies sich dessen methodisch sorgfältige Ausgestaltung als dramaturgisch zweckmäßig.

37 1937 erstmalig ins Deutsche übersetzt, erschien der Text 1947 als einer der ersten Romane in der damaligen sowjetisch besetzten Zone im Leipziger Verlag *Neues Leben* und war bis zum Ende der DDR eines der wenigen, jederzeit lieferbaren Bücher. Der Roman zählte zum obligatorischen Literaturkanon der DDR und damit zur Pflichtlektüre jedes Schülers. Er erzählt die Entwicklungsgeschichte Pawel Kortschagins vom Arbeiterjungen zum bolschewistischen Revolutionär.

38 Zit. n. Werner Kalweit u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Werner Kalweit] *Staatsbürgerkunde 10*, Berlin: Volk und Wissen, 1970, 160. Im Roman: Nikolai Ostrowski, *Wie der Stahl gehärtet wurde*, Leipzig: Philipp Reclam jun., 1973, 313.

39 Hadubrand Krüger u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Hadubrand Krüger], *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde 10. Klasse*. Teil 1. Zum Lehrplan 1970, Berlin: Volk und Wissen, 1970, 60.

40 So auch im Eintrag »Sinn« in Klaus und Buhr, *Philosophisches Wörterbuch*, Bd. 2, 982.

Schluss: Narrative Wirksamkeit als Religion?

Bevor die – als Philosophielehrgang konzipierte – marxistisch-leninistische Weltanschauung in den oberen Klassen 11 und 12 in ihren theoretischen Bezügen entfaltet werden konnte, wurde in den unteren Jahrgängen 7 bis 10 eine sich aus einem Erzählgeflecht konstituierende Erinnerungskultur geschaffen, in der Arbeiter den Sozialismus erleben, Figuren über sich hinauswachsen und Freundschaften wie die zwischen Marx und Engels entstehen. Die Entfaltung der Theorie erfolgte vor dem Hintergrund von Protogeschichten über Verbindlichkeit, das Streben, ein guter Mensch zu sein oder Loyalität und fokussierte damit auf *Human-Interest*-Themen. Die »Wirksamkeit« des Sozialismus sollte narrativ mittels spezifischer Motive und Plausibilisierungsstrukturen belegt werden.

Ein wesentlicher Unterschied in der Darstellung von Religion und Marxismus-Leninismus innerhalb der Staatsbürgerkundebücher bestand daher gerade in ihrer erzählerischen Präsentation: Der Sozialismus und seine Weltanschauung wurden narrativ konkretisiert, während die stets von außen geschilderte Religion als Erfahrungsgröße unzugänglich blieb. Fiktionale Beschreibungsmodalitäten waren ausschließlich der Darstellung der sozialistischen Weltanschauung vorbehalten, an keiner Stelle der Lehrbücher wurde ein inhaltliches Sinngebungspotenzial von Religion in Erwägung gezogen oder gar ihre weltanschauliche Qualität inszeniert. Wirksamkeit, wie sie in der Fokalisierung des Sozialismus aus der Innensicht von Figuren illustriert wurde, war für Religion ausgeschlossen. Auch äquivalente Beispielgeschichten für die Hinwendung von Christen oder religiösen Akteuren zum Sozialismus fanden sich an keiner Stelle des Lehrbuchkorpus. Das narrative Potenzial einer inneren tiefgreifenden Erfahrung, wie sie als Wendepunkt im Leben einer Person im Genre der Konversionserzählung inszeniert wird, blieb für die Darstellung der Wirksamkeit des Sozialismus auf religiöse Menschen ungenutzt.

Mit der Überführung des narrativen Schemas »Transformation« in den sozialistischen Kontext wurde eine auch in religiösen Kontexten verbreitete Beschreibungsmodalität bemüht. Diese narrative Strategie des Sozialismus mag ein Grund dafür sein, dass dieser in der Rezeption immer wieder als (irgendwie) religiös beschrieben worden ist. Aus religionswissenschaftlicher Perspektive stellt sich diese Frage jedoch so nicht, weil die Nutzung narrativer Schemata wie jenes einer erlebnisbasierten Transformation zunächst nichts über dessen Inhalt aussagt. Die Struktur solcher Schemata ist nicht *per se* religiös, sondern narrativ: Sie lädt den Leser bzw. die Leserin zur Bedeutungsgebung ein.

Literaturverzeichnis

- Baumann, Manfred u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Manfred Baumann, Wolfgang Eisenhuth und Eberhard Klinger]. *Schulbuchgestaltung in der DDR*, Berlin: Volk und Wissen, 1984.
- Behrmann, Günter C. »Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte«, in: *Die Schule als moralische Anstalt*, Achim Leschinsky u. a. (Hg.), Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 1999, 149–182.
- Bergunder, Michael. »Personenkult«, in: *Religion in Geschichte und Gegenwart*, Band 6, Hans Dieter Betz u. a. (Hg.), Tübingen: Mohr Siebeck, 4. Auflage 2003, 1135.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem*, vom 25. Februar 1965, <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz65.htm>, zuletzt geprüft am 6. Februar 2018.
- Gladigow, Burkhard. »Gegenstände und wissenschaftlicher Kontext von Religionswissenschaft«, in: *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*, Band 1, Hubert Cancik u. a. (Hg.), Stuttgart: Kohlhammer, 1988, 26–40.
- Grammes, Tilman u. a. *Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Haase, Annemarie. *Staatsbürgerkunde in der DDR*, Diss., Köln: PH Rheinland, 1977.
- Kirsch, Anja. *Weltanschauung als Erzählkultur. Zur Konstruktion von Sozialismus und Religion in Staatsbürgerkundeschulbüchern der DDR*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016.
- Klaus, Georg und Manfred Buhr (Hg.). *Philosophisches Wörterbuch*, 2 Bde., Leipzig: Verlag des Bibliographischen Instituts, 8. Auflage 1971.
- Kühn, Horst u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Horst Kühn]. *Überzeugungsbildung im Staatsbürgerkundeunterricht. Pädagogisch-psychologische Probleme der Überzeugungsbildung im Staatsbürgerkundeunterricht der Klassen 7 und 8*, Berlin: Volk und Wissen, 1971.
- Lutter, Hans. »Gegensätze zwischen Weltanschauungen sind keine Gegensätze zwischen Menschen«, in: *Humanismus ist die Zukunft*, Manfred Isemeyer (Hg.), Berlin: Humanistischer Verband, 2006, 167–182.
- Marx-Engels-Werke*, Bd. 3, Berlin: Dietz, 1969.
- Mätzing, Heike Christina. *Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 1999.
- Meyer, Urs. »Bilder/Tropen«, in: *Handbuch Literaturwissenschaft*, Band 1, Thomas Anz (Hg.), Stuttgart: Metzler, 2007, 104.
- Ostrowski, Nikolai. *Wie der Stahl gehärtet wurde*, Leipzig: Philipp Reclam jun., 1973.
- Piontkowski, Siegfried. »Zur Arbeit mit Werken der Literatur im Staatsbürgerkundeunterricht«, in: *Zur problemhaften und emotionalen Gestaltung des Staatsbürgerkundeunterrichts*, Wolfgang Lobeda (Hg.), Berlin: Volk und Wissen, 1974, 67–139.
- Satjukow, Silke. »Früher war das eben der Adolf...«, in: *Sozialistische Helden. Eine Kulturgeschichte von Propagandafiguren in Osteuropa und der DDR*, Silke Sazjukow u. a. (Hg.), Berlin: Links, 2002, 115–132.
- Schuffenhauer, Werner. »Aberglaube«, in: *Philosophisches Wörterbuch*, 2 Bde., Band 1, Georg Klaus und Manfred Buhr (Hg.), Leipzig: Verlag des Bibliographischen Instituts, 8. Auflage 1971, 36f.

Sutor, Bernhard. »Politische Katechese«, in: *Politik – Bildung – Religion*, Theo Stammen u. a. (Hg.), Paderborn: Schöningh, 1996, 533–544.

Schulbücher

- Berndt, Hans u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Hans Berndt]. *Staatsbürgerkunde 8*, Berlin: Volk und Wissen, 1975.
- Büchner-Uhder, Willi [Autorenkollektiv unter der Leitung von Willi Büchner-Uhder]. *Staatsbürgerkunde 8*, Berlin: Volk und Wissen, 1984.
- Hahn, Erich u. a. [Autorenkollektiv der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED unter der Leitung von Erich Hahn]. *Staatsbürgerkunde. Einführung in die marxistisch-leninistische Philosophie*, Berlin: Dietz, 1983.
- Heuer, Kurt u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Kurt Heuer]. *Staatsbürgerkunde 9*, Berlin: Volk und Wissen, 1983.
- Kalweit, Werner u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Werner Kalweit]. *Staatsbürgerkunde 10*, Berlin: Volk und Wissen, 1970.
- Karras, Heinz u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung des Instituts für Deutsche Geschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Kollektivleiter Heinz Karras]. *Staatsbürgerkunde 1. Weg und Ziel des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik*, Berlin: Volk und Wissen, 1964.
- Karras, Heinz u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung des Instituts für Deutsche Geschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Kollektivleiter Heinz Karras]. *Staatsbürgerkunde 1. Weg und Ziel des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik*, Berlin: Volk und Wissen, 1965.
- Krüger, Hadubrand u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Hadubrand Krüger]. *Unterrichtshilfen Staatsbürgerkunde 10. Klasse*. Teil 1. Zum Lehrplan 1970. Berlin: Volk und Wissen, 1970.
- Redlow, Götz u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Götz Redlow]. *Staatsbürgerkunde Klasse 11/12. Einführung in den dialektischen und historischen Materialismus*, Berlin: Dietz, 1971.
- Reinhold, Otto u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Otto Reinhold], *Staatsbürgerkunde 10*, Berlin: Volk und Wissen, 1984.
- Schachnasarow, Georgi u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Georgi Schachnasarow]. *Gesellschaftskunde* [Обществоведение], Lehrbuch für die Abschlussklassen der Oberschulen und der Fachschulen, Übersetzung aus dem Russischen von einem Übersetzerkollektiv, Berlin: Dietz, 1963.
- Wippold, Werner u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Werner Wippold]. *Staatsbürgerkunde 8*, Berlin: Volk und Wissen, 1969.
- Wittich, Dieter u. a. [Autorenkollektiv unter der Leitung von Dieter Wittich und Reinhold Müller]. *Staatsbürgerkunde 3. Die sozialistische Weltanschauung*, Für die 11. und 12. Klassen der erweiterten Oberschule und die entsprechenden Stufen der Berufsausbildung, Berlin: Volk und Wissen, 1965.

Säkular-weltanschauliche Diversität in religionsbezogenen Schulbüchern in Niedersachsen

Einleitung

Im vorliegenden Artikel werde ich mich aus religionswissenschaftlicher Perspektive mit Darstellungsformen säkular-weltanschaulicher Diversität in religionsbezogenen Schulbüchern auseinandersetzen. Ziel ist es, das religionswissenschaftliche Potenzial hinsichtlich religionsbezogener Schulbuchforschung aufzuzeigen und einen fachwissenschaftlichen Beitrag zur Diskussion um weltanschauliche Diversität und Fachdidaktik zu leisten.

Im Rahmen der Tagung »Schulbuchforschung und Religion«, die im November 2014 seitens des Georg-Eckert-Instituts durchgeführt wurde, kam es zu kontroversen Diskussionen um die Funktion von religionsbezogenem Unterricht. Je nach fachwissenschaftlichem Hintergrund der Diskutierenden reichten die Plädoyers von einem a) »teaching in religion« über ein b) »teaching from religion(s)« bis hin zu einem c) »teaching about religions«.¹ Diese Unterscheidung zwischen religiösem (a+b) und religionswissenschaftlich basiertem Unterricht (c) ist grundlegend für die religionsbezogene Schulbuchforschung, weil der jeweilige Ansatz die Konstruktion der Schulbuchinhalte maßgeblich mitprägt.

Nach einer kurzen religionswissenschaftlichen Einführung und einem Überblick über den Forschungsstand zu religionswissenschaftlicher Unterrichts- und Bildungsmedienforschung werde ich deshalb zunächst die religionswissenschaftliche Unterrichtsforschung von Katharina Frank ausführlich vorstellen, in der sie mit ihrem Analysemodell von Unterrichtsgegenstand und didaktischer Rahmung ein brauchbares Konzept zur Unterscheidung von religiösem und religionskundlichem Unterricht vorgelegt hat. Mithilfe dieses Ansatzes möchte ich außerdem die religionswissenschaftlich-didaktische Perspektive erläutern,

1 Vgl. Katharina Frank, *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*, Stuttgart: Kohlhammer, 2010, 42f., in Anlehnung an Ziebertz' Unterteilung in »teaching in/from/about religion(s)« in: Hans-Georg Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1994, 105–140.

aus der die vorgestellte Schulbuchuntersuchung vorgenommen wurde. Im dritten Teil erfolgt eine religionswissenschaftliche Annäherung an den Begriff »säkular-weltanschauliche Diversität«. Im nächsten Schritt werden das Erkenntnisinteresse, die Forschungsfragen und das methodische Vorgehen sowie die Materialauswahl erläutert, dann werden die Schulbuchbeispiele vorgestellt und die Ergebnisse diskutiert. Ein Ausblick umreißt notwendige weitere Forschungen.

Religionswissenschaftliche Unterrichts- und Schulbuchforschung

Fachverständnis und Forschungsstand

Die Religionswissenschaft hat es sich zur Aufgabe gemacht, Religionen und Weltanschauungen in Geschichte und Gegenwart zu untersuchen. Die säkulare religionswissenschaftliche Perspektive,² die im Folgenden leitend sein soll, zeichnet sich durch eine kulturwissenschaftliche Denkweise aus, bei der Religionen weder phänomenologisch oder substantialistisch noch rein funktional verstanden werden, sondern kontextuell und diskursiv.³

Religionswissenschaftliche Forschungen beschäftigen sich zum Beispiel mit historischen und gegenwärtigen Verhältnissen von Religion, Gesellschaft und Politik, mit medialen Darstellungen von Religionen und Weltanschauungen, mit verschiedenen Sozialformen von Religion oder mit individuellen Religiositätskonstruktionen. Ein wichtiges Forschungsfeld stellt außerdem der Bereich Religion und Bildung dar, mit dem sich die Religionswissenschaft im Vergleich zur theologisch ausgerichteten Religionspädagogik bisher eher wenig beschäftigt hat. Allerdings lässt sich in den letzten zwei Jahrzehnten ein deutlicher Zuwachs an Forschungen auf diesem Gebiet verzeichnen. So ist in der European Association for the Study of Religions (EASR) die »Working Group on Religion in Secular Education« entstanden, in der religionsbezogener Unterricht und damit zusammenhängende Forschungsprojekte intensiv diskutiert werden. Es sind mittlerweile einige wichtige religionswissenschaftliche Arbeiten zum Bildungswesen und den darin verankerten Formen von Religionsunterricht erschienen. So existiert eine Reihe von Forschungen, die sich mit der Systematisierung von Modellen religionsbezogener schulischer Bildung im nationalen sowie im in-

2 Vgl. Christoph Bochinger, »Das Verhältnis zwischen Religion und Säkularität als Gegenstand religionswissenschaftlicher Forschung«, in: Peter Antes und Steffen Führding (Hg.), *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive*, Göttingen: V&R unipress, 2013, 17f.

3 Vgl. Steffen Führding, »Der schmale Pfad. Überlegungen zu einer diskurstheoretischen Konzeptualisierung von Säkularität«, in: Antes und Führding (Hg.), *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive*, 75f.

ternationalen Kontext unter religionswissenschaftlichen Gesichtspunkten auseinandersetzen. Ein wichtiges Werk ist die Vergleichsstudie von Wanda Alberts zu Religionsunterricht in Schweden, Norwegen, England und Deutschland mit ihrer Unterscheidung zwischen integrativem und separativem Unterricht sowie dem Lerndimension-Modell.⁴ Des Weiteren haben die Arbeiten von Tim Jensen⁵ sowie die religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung von Religionsunterrichtstypen von Katharina Frank⁶ zu Diskussionen über die Ausbildung einer religionswissenschaftlichen Fachdidaktik beigetragen.⁷ Mit ihrer religionswissenschaftlichen Schulbuchforschung *Weltanschauung als Erzählkultur* legt Anja Kirsch eine weitere bedeutende Arbeit vor, die neben dem fachwissenschaftlichen Beitrag zur Konzeption von Weltanschauungen vor allem die Methode der intertextuellen Narratologie für die Schulbuchforschung fruchtbar macht.⁸ Darüber hinaus existieren Schulbuchforschungen, die bestimmte religiöse Traditionen in den Mittelpunkt stellen.⁹ Dabei fällt auf, dass häufig ste-

4 Vgl. Wanda Alberts, *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach, Religion and Reason*, Bd. 45, Berlin/New York: De Gruyter, 2007. Vgl. auch dies., »Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive«, in: *Zeitschrift für Religionswissenschaft (ZfR)* 16, 1 (2008), 1–14.

5 Z. B. Tim Jensen, »RS based RE in public schools: a must for a secular state«, in: *Numen* 55, 2–3 (2008), 123–150.

6 Vgl. Frank, *Schulischer Religionsunterricht*.

7 Ein hilfreicher Überblick findet sich bei Anja Lüpken, »Religionswissenschaftliche Fachdidaktik. Auf dem Weg zu einer neuen Disziplin?«, in: Michael Klöcker und Udo Tworuschka (Hg.), *Handbuch der Religionen. Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland*, Landsberg am Lech: Olzog, 2010, 1–32.

8 Vgl. den Beitrag von Anja Kirsch in diesem Tagungsband sowie Anja Kirsch, *Weltanschauung als Erzählkultur. Zur Konstruktion von Sozialismus und Religion in Staatsbürgerkundeschulbüchern der DDR*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016.

9 Siehe u. a. Udo Tworuschka, *Der Islam in den Schulbüchern der BRD. Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1986. Diese ältere Arbeit entstand im Rahmen des Projekts »Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland«, das von Islamwissenschaftler Abdoldjavad Falaturi geleitet wurde und von 1986–1990 Islamdarstellung in unterschiedlichen Schulfächern untersuchte. Die Ergebnisse wurden in sieben Bänden in den *Studien zur internationalen Schulbuchforschung* des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung festgehalten. Im Anschluss daran entstand 2001 das Forschungsprojekt »Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder« unter der Leitung von Wolfram Reiss. Hier ist anzumerken, dass in beiden Projekten vorwiegend theologisch ausgebildete Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vertreten waren. Siehe auch Katharina Frank, »Zwischen Adressatenorientierung und Traditionsbewahrung. Eine religionswissenschaftliche Analyse von Schulbüchern für den Islamischen Religionsunterricht«, in: *Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI)*, 13 (2013), 44–53; Sebastian Murken, *Gandhi und die Kuh. Die Darstellung des Hinduismus in deutschen Religionsbüchern. Eine kritische Analyse*, Marburg: Diagonal, 1988 und Christina Wöstemeyer, »Darstellung religiöser Diversität im Schulbuch. Integrations- oder Konfliktpotential?« in: Peter Antes, Arvid Deppe, Dagmar Fügmann u. a. (Hg.), *Konflikt – Integration – Religion. Religionswissenschaftliche Perspektiven*, Göttingen: V&R unipress, 2013, 141–157.

reotype und teils diskriminierende Repräsentationen von Religionen zu finden sind, die nicht mit religionswissenschaftlichen Erkenntnissen vereinbar sind.

Welchen Beitrag kann die Religionswissenschaft für religionsbezogene Bildung allgemein und Schulbuchforschung im Besonderen leisten? Wie bereits erwähnt, bieten vor allem Beiträge aus der theologischen Religionspädagogik die Grundlage für gesellschaftliche und politische Debatten zum Themenkomplex Religion und Bildung,¹⁰ obwohl man in diesem Diskurs die Religionswissenschaft als Wortführerin erwarten würde, da die Untersuchung religiös-weltanschaulicher Diversität in ihren vielfältigen gesellschaftlichen Kontexten exakt in den Gegenstandsbereich religionswissenschaftlicher Forschung fällt.¹¹ Katharina Frank spricht sich im Zuge dessen für ein dezidiert religionswissenschaftlich basiertes Fach aus, das sie »Religionskunde« nennt. Wie sie zu dieser Position kommt und wie sie sie begründet, wird im Folgenden erörtert.

Franks Theorie des Religionsunterrichts

In ihrer religionswissenschaftlich-soziologischen Dissertation erarbeitete Katharina Frank auf der Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern eine *Grounded Theory* des schulischen Religionsunterrichts (RU) und liefert damit ein Systematisierungstool für die heterogene Landschaft religionsbezogenen Unterrichts.¹² Diese Theorie enthält ein Konzept, das durch die Bestimmung von Unterrichtsgegenstand bzw. Figur und didaktischer Rahmung im Unterrichtshandeln der Lehrkräfte eine Unterscheidung in verschiedene Religionsunterrichtstypen ermöglicht. Frank unterscheidet in religiös und nicht-religiös denotierte Figuren, wobei

10 Als Gegenbeispiel sei hier die Podiumsdiskussion von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Hessen und ihrer Landesarbeitsgemeinschaft Säkulare Grüne zum Thema »Glaubensvermittlung versus Bildungsauftrag – Gehört bekenntnisorientierter Religionsunterricht in die Schule?« erwähnt, zu der ich als religionswissenschaftliche Referentin eingeladen war. Vgl. REMID, »Religionsunterricht vs. Religionskundeunterricht. Gehört konfessioneller Unterricht an die Schule?«, 2015, <http://remid.de/religionsunterricht-vs-religionskundeunterricht-gehört-konfessioneller-unterricht-an-die-schule/>, zuletzt geprüft am 5. April 2018.

11 Hierfür plädieren auch Wanda Alberts und Peter Kriesel; vgl. Alberts, »Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive«, 13 und Peter Kriesel, »Anmerkungen zum Beitrag der Religionswissenschaft für die Allgemeinbildung der Schüler und Lehrkräfte in der Schule«, in: Karl E. Grötzing, Burkhard Gladigow und Hartmut Zinser (Hg.), *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. LER – Ethik – Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft*, Berlin: Berlin Verlag, 1999, 59.

12 Aufgrund des grundgesetzlich verankerten Religionsunterrichts als ordentliches Unterrichtsfach (Art. 7 Abs. 3 GG) sowie der durch die föderale Bildungspolitik hervorgegangenen länderspezifischen Regelungen existiert in Deutschland kein einheitliches religionsbezogenes Schulfach.

sich die religiöse Figur dadurch auszeichnet, dass sie »einem Symbolsystem entstammt, das für seine Mitglieder einen kollektiven Geltungsgrund beansprucht und zugleich eine transzendente Deutung aufweist.«¹³ Je nach Rahmung wird entweder eine aktive Partizipation am Gegenstand und damit eine Inklusion ins Religionssystem intendiert oder es wird eine distanzierte, beobachtende Haltung dem Unterrichtsgegenstand gegenüber eingenommen und eine Inklusion der Lernenden ins Bildungs- bzw. Erziehungssystem angestrebt.

Auf der Grundlage ihrer empirischen Studie konzipiert Frank eine Systematik mit vier Haupttypen von RU (narrativ, dogmatisch, lebensweltlich, kulturkundlich), die sie wiederum zu zwei Arten religionsbezogenen Unterrichts verdichtet: einerseits den religiösen Unterricht, der sich dadurch auszeichnet, dass in religiösen Codes kommuniziert wird; andererseits den religionskundlichen Unterricht, der ausschließlich den kulturkundlichen Typus umfasst und sich durch eine kulturkundliche Herangehensweise und eine von wissenschaftlich und sozial validierten Codes gekennzeichnete Kommunikation auszeichnet. Die nachstehende Tabelle fasst Franks Typenbildung zusammen.¹⁴

| | Gegenstand | Rahmung | Unterricht + Ziel |
|----|----------------|--|--|
| 1. | religiös | narrativ/figural: keine Rahmung, Partizipation offen | religiöser RU, Inklusion ins Religionssystem |
| 2. | religiös | dogmatisch: vorgegebene aktive Partizipation am Gegenstand; Perspektivübernahme | religiöser RU, Inklusion ins Religionssystem |
| 3. | religiös | lebensweltlich: subjektive aktive Partizipation am Gegenstand; Perspektiveninduktion | religiöser RU, Inklusion ins Religionssystem |
| 4. | religiös | kulturkundlich: passive Partizipation am Gegenstand als Beobachter/Beobachterin; Perspektivwechsel | religionskundlicher RU, Inklusion ins Bildungssystem |
| 5. | nicht-religiös | dogmatisch | religiöser RU, Inklusion ins Religionssystem |
| 6. | nicht-religiös | narrativ, lebensweltlich oder kulturkundlich | kein religionsbezogener Unterricht |

13 Frank, *Schulischer Religionsunterricht*, 272. Vgl. auch dies., »Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht«, Zürich: Universität Zürich, 2014, 5f., http://www.religionswissenschaft.uzh.ch/seminar/personenliste/frank/frank_konstruktion_2014.pdf, zuletzt geprüft am 5. April 2018. Hierin gibt Frank auch einige konkrete Beispiele, die die Typen verdeutlichen.

14 Als Grundlage dafür diente Franks Tabelle aus: Katharina Frank, »Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen«, in: Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik (Hg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen*, Bremen: Universität Bremen, 2013, 71.

Hier sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass neben den religiösen Figuren auch eine nicht-religiös denotierte Figur durch eine religiös-dogmatische Rahmung dem religiösen RU zuzuordnen ist (vgl. Tabelle 1, 5.). Ob der narrative Typus (vgl. Tabelle 1, 1.) tatsächlich keine Rahmung aufweist und in der Partizipation offen bleibt, ist fragwürdig, da die Lehrkraft durch die Auswahl der Figur bereits eine Selektion vornimmt und den Gegenstand damit indirekt rahmt. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob es neben der religiös-dogmatischen Rahmung nicht auch eine säkular-dogmatische Art der Rahmung gibt.¹⁵

Frank argumentiert aus verschiedenen Gründen für einen religionskundlichen Unterricht als säkulares Schulfach (vgl. Tabelle 1, 4.).¹⁶ Zunächst solle ein Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von deren Bekenntnis angeboten werden, um die Religionsfreiheit zu wahren. Ein religiöser Unterricht wirke sich für diverse, sich nicht der Bezugsreligion des RU zugehörig fühlende Schüler und Schülerinnen exkludierend aus, da diese nicht an der unterrichtlichen Kommunikation teilnehmen könnten, die durch eine spezifische religiöse Kodierung und Wir-Rhetorik geprägt sei. Weiter führt Frank an, dass die soziokulturellen und -demographischen Entwicklungen, die zunehmend zu einer Pluralisierung bzw. Diversifizierung der religiösen und säkularen Landschaft führen, in bildungspolitischen Entscheidungen mit bedacht werden sollten. Ein religiöser RU werde der gesellschaftlichen Vielfalt an Lebensentwürfen nicht gerecht. Zugleich sei Religion im öffentlichen gesellschaftlichen Diskurs ein Thema, das rege verhandelt werde und deshalb seinen Platz im Unterricht haben solle.¹⁷

Bedingung für einen solchen religionskundlichen Unterricht sei die Verankerung in der Religionswissenschaft als Bezugsdisziplin statt in der Religionspädagogik, die traditionellerweise theologisch geprägt ist. Ein religionswissenschaftliches Studium sei damit in der Lehramtsausbildung des Faches unabdingbar. Zudem dürfe die zugehörige Fachdidaktik nicht unabhängig von den entsprechenden Unterrichtsmaterialien entwickelt werden. Dafür müssten auch die curricularen Vorgaben mit den zugrundeliegenden fachdidaktischen Konzepten kompatibel sein. Frank bezweifelt jedoch, dass der politische Wille gegeben ist, Religionskunde obligatorisch im Fächerkanon zu verankern.¹⁸

Franks fachdidaktischer Ansatz für Religionskunde¹⁹ sieht also vor, dass säkulares statt religiöses Wissen über Religionen vermittelt wird und ein religiöser Unterrichtsgegenstand geschichts- bzw. sozialkundlich gerahmt bzw. mehrere religiöse Gegenstände systematisch vergleichend gerahmt werden. Dabei parti-

15 Hierzu siehe Forschungsbefunde weiter unten.

16 Vgl. Frank, »Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?«, 97f.

17 Vgl. ebd., 73–76.

18 Ebd., 98f.

19 Vgl. ebd., 88–97.

zipieren die Lernenden nur als Beobachtende an Religion, um Perspektivwechsel vornehmen zu können. So erfolge eine Inklusion ins Bildungssystem. Als Arbeitsdefinition sei ein weiter Alltagsbegriff von Religion zu verwenden, der Religion nicht als anthropologische Grundkonstante versteht.²⁰ Gesellschaftsrelevante Themen und Kompetenzen sollten laut Frank im Mittelpunkt des religionskundlichen RU stehen.²¹ Die dargelegten fachdidaktischen Kriterien werden hier der religionswissenschaftlich orientierten Schulbuchuntersuchung zugrunde gelegt.

Säkular-weltanschauliche Diversität aus religionswissenschaftlicher Perspektive

Die Gesellschaft in Deutschland ist durch religiöse und weltanschauliche Heterogenität gekennzeichnet, wobei ca. ein Drittel der Bevölkerung als »nicht religiös« gilt. Weltanschauliche Diversität bleibt in quantitativen Untersuchungen oft undifferenziert und die angegebenen Werte beruhen teilweise auf Schätzungen, die nicht zwischen Mitgliedern und Anhängern unterscheiden.²² Säkulare Weltanschauungen und Nicht-Religiosität sind bisher nicht hinreichend qualitativ erforscht,²³ weshalb Johannes Quack dafür plädiert, »verschiedene Arten, Grade, Gründe und Kontexte für Nichtreligiosität«²⁴ qualitativ zu unter-

20 Vgl. Frank, *Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen*, 3–7.

21 Frank, »Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?«, 93.

22 Das Statistische Bundesamt zählt im Zensus 2011 bei der Bevölkerungsbefragung zur Religionszugehörigkeit 40,9 % »Sonstige/keine/ohne Angabe«. Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, »Zensus 2011. Religion ausführlich«, 2014, https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:00,RELIGION_AUSF,m, zuletzt geprüft am 5. April 2018. Der Religionswissenschaftliche Medien- und Informationsdienst (REMID) bildet mit seinen differenzierten Angaben eine Ausnahme: Vgl. REMID, »Mitgliederzahlen. Sonstige«, 2015, http://remid.de/info_zahlen/verschiedene/, zuletzt geprüft am 5. April 2018. Siehe auch Steffen Rink, »Erläuterungen zur REMID-Statistik der Mitgliederzahlen von Religionsgemeinschaften«, 2001, http://remid.de/info_zahlen_erl/, zuletzt geprüft am 5. April 2018.

23 Es sei allerdings auf folgende Literatur hingewiesen, die sich mit dem Forschungsgebiet im deutschen Kontext beschäftigt: Peter Antes und Steffen Führding (Hg.), *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive*, Göttingen: V&R unipress, 2013; REMID, Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst, »Wer sind die Konfessionsfreien?«, 2012, <http://www.remid.de/blog/2012/06/wer-sind-die-konfessionsfreien/>, zuletzt geprüft am 5. April 2018; Christoph Wagenseil und REMID, »Spirituelle Atheisten? Statistische Einblicke in aktuelle Formen weltanschaulicher Selbstverortung«, 2012, <http://remid.de/blog/2012/03/spirituelle-atheisten-statistische-einblicke-in-aktuelle-formen-weltanschaulicher-selbst-verortung/>, zuletzt geprüft am 5. April 2018; Marian Burchardt und Monika Wohlrab-Sahr (Hg.), *Multiple Secularities: Religion and Modernity in the Global Age*, Sonderheft von *International Sociology* 28 (2013), 6.

24 Johannes Quack, »Was ist »Nichtreligion«? Feldtheoretische Überlegungen zu einem relationalen Verständnis eines eigenen Forschungsgebiets«, in: Antes und Führding (Hg.), *Säku-*

suchen. Dafür entwickelte er eine relationale Arbeitsdefinition von »Nichtreligion«:

[Es] wurde vorgeschlagen, dass Studien zur Vielfalt der ›Nichtreligion‹ die verschiedenen Beziehungen zwischen einem religiösen Feld (bzw. Feldern) und Phänomenen untersuchen, die der entsprechenden Konstitution des religiösen Feldes zufolge nicht als religiös erachtet werden, jedoch nur mit Bezug auf das entsprechende religiöse Feld adäquat beschrieben und verstanden werden können. Es geht also nicht darum, ›Religion‹ und ›Nichtreligion‹ definitorisch und kategorisch gegenüberzustellen, sondern zu untersuchen, warum und wie sich Menschen als nichtreligiös verstehen oder von anderen so bezeichnet werden bzw. wie nichtreligiöse Phänomene anderweitig konstituiert werden.²⁵

Christoph Bochinger definiert den Begriff »säkular« aus religionswissenschaftlich-systematischer Perspektive, indem er ihn als Gegenbegriff zu »religiös« versteht, wofür er das von ihm und Frank entwickelte Religionsdreieck zugrunde legt. Dieses Dreieck formt sich aus dem persönlichen, dem sozialen und dem symbolischen Aspekt, wobei ein reziprokes Verhältnis zwischen ihnen bestehe.²⁶ Es handelt sich also um kommunikative Aushandlungsprozesse, in denen Religion diskursiv und kontextuell bestimmt wird. In Anlehnung an Luckmanns Religionstheorie legt Bochinger fest:

Als ›religiös‹ (im Blick auf Individuen, soziale Institutionen und Symbolbestände) wäre dann zu kennzeichnen, was *erstens* durch die kommunikative Verarbeitung von Transzendenzerfahrungen, *zweitens* durch das Vorhandensein eines kollektiv verbindlichen Geltungsgrundes ausgezeichnet ist. [...] Im Gegenzug kann als ›säkular‹ gelten, was keine Merkmale einer kommunikativen Verarbeitung und Institutionalisierung von Transzendenzerfahrungen aufweist – egal ob dem ein kollektiv verbindliches (nicht-religiöses) Deutungssystem zugrunde liegt [sic!], oder ob es sich um eine subjektivierte Variante der Nicht-Religiosität handelt.²⁷

Aufbauend auf eine Studie von Stolz u. a.²⁸, die zwischen vier Typen von Religiosität bzw. Säkularität unterscheidet (Institutionelle, Alternative, Distanzierte,

larität in religionswissenschaftlicher Perspektive, 87–107, hier 87. Quack verwendet die zusammenhängende Schreibweise »Nichtreligion«. Da Quacks Definition von »Nichtreligion« und sein Begriff des religiösen Feldes an einigen Stellen vage bleiben, verwende ich die Schreibweise »Nicht-Religion«, um zu zeigen, dass ich Quacks Konzept hier nicht vollständig übernehme.

25 Ebd., 102.

26 Frank, *Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen*, 4.

27 Bochinger, »Verhältnis zwischen Religion und Säkularität«, 47. Bochinger unterzieht Luckmanns Theorie dafür einer Relektüre, in der er wichtige Termini neu erläutert und reinterpretiert. Vgl. ebd., 43–47. Zur Verdeutlichung der Unterscheidung von Religion und Nicht-Religion siehe auch die Abbildung bei Frank, *Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen*, 6.

28 Jörg Stolz u. a., »Religiosität in der modernen Welt. Bedingungen, Konstruktionen, und

Säkulare), differenziert Bochinger die letzten beiden Typen zudem ausführlicher und zeigt damit, dass sich unter Säkularen oder Nicht-Religiösen durchaus heterogene Lebens- und Weltverständnisse finden lassen:

Nimmt man die Typen der ›Distanzierten‹ und der ›Säkularen‹ genauer unter die Lupe, so zeigt sich, dass beide äußerst heterogen sind: So finden sich beispielsweise in beiden Gruppen Individuen mit und ohne Kircheng Zugehörigkeit, Individuen, die sich für das Göttliche interessieren oder auch nicht, Personen, die das Christentum als Basis der Gesellschaft betrachten oder auch nicht. Trotzdem kommen J. Stolz et al. zu dem Schluss, dass sich die Säkularen tendenziell durch ein ›*Neither Belonging nor believing*‹, die Distanzierten dagegen durch ein ›*Belonging without believing*‹ auszeichnen. (J. Stolz, Könemann, Schneuwly Purdie, Englberger, Krüggeler 2011, S. 13, im Anschluss an die bekannte Formel von Davie 1996 ›*believing without belonging*‹.) [...] Bei den Säkularen gebe es keinerlei religiöse Glaubensüberzeugungen und Praktiken, wobei sich idealtypisch nochmals zwei Gruppen unterscheiden ließen: die Indifferenten und die Religionsgegner. (J. Stolz, Könemann, Schneuwly Purdie, Englberger, Krüggeler 2011, S. 12.)²⁹

Im Gegensatz zu Bochinger zählt Christoph Wagenseil bei seinen Recherchen zu »Weltanschauungen« auch einige Gemeinschaften mit transzendtem Weltbezug dazu. Er stellt den sozialen Aspekt und damit den Begriff »Weltanschauungsgemeinschaft« im Gegensatz zu Nicht-Religiosität im Sinne von persönlichen Einstellungen in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen.³⁰ Im vorliegenden Artikel werden jedoch sowohl die persönliche als auch die gemeinschaftliche Komponente in den Schulbuchuntersuchungen berücksichtigt.

Ich beziehe sowohl »Nichtreligion« (nach Quack), Säkularität und Nicht-Religion (nach Bochinger/Frank) und bedingt auch Weltanschauungsgemeinschaften (nach Wagenseil) in die Betrachtungen ein und wähle den Terminus »säkular-weltanschauliche Diversität«, der die oben beschriebenen begrifflichen Konzepte zusammenfassen soll.

sozialer Wandel. Schlussbericht zum Nationalen Forschungsprogramm 58 des Schweizerischen Nationalfonds«, 2011, http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht__Stolz.pdf, zuletzt geprüft am 5. April 2018.

29 Bochinger, »Verhältnis zwischen Religion und Säkularität«, 30.

30 Christoph Wagenseil, »Was ist eigentlich eine Weltanschauung?«, 2015, <http://www.remid.de/blog/2015/06/was-ist-eigentlich-eine-weltanschauung/>, zuletzt geprüft am 5. April 2018 sowie die neu erschienen Daten zu Weltanschauungsgemeinschaften in der aktuellen REMID-Statistik unter REMID, »Mitgliederzahlen: Sonstige«, 2015, http://remid.de/info_zahlen/verschiedene/, zuletzt geprüft am 5. April 2018.

Erkenntnisinteresse, Materialauswahl und methodische Überlegungen

Dass es eine Vielfalt an nicht-religiösen Phänomenen und Einstellungen gibt, wurde oben bereits theoretisch aufgearbeitet. Wie verhält es sich nun damit in der medialen Darstellung in religionsbezogenen Schulbüchern? Mich interessiert – mit Quack ausgedrückt –, »[warum und] wie sich Menschen als nichtreligiös verstehen oder von anderen so bezeichnet werden bzw. wie nichtreligiöse Phänomene anderweitig [im Schulbuch] konstituiert werden.«³¹ Darüber hinaus möchte ich herausfinden, ob sich dafür Franks Typen von Religionsvermittlung für die Systematisierung der Kommunikation bezüglich Nicht-Religion in religionsbezogenen Schulbüchern verwenden lassen. Hier ist anzumerken, dass bei Frank diesbezüglich nur die Kombinationen »nicht-religiöser Gegenstand religiös-dogmatisch gerahmt« oder »nicht-religiöser Gegenstand nicht lebensweltlich oder kulturkundlich gerahmt« vorgesehen sind, wobei erstere religiösen Unterricht auszeichne und letztere im Gegensatz dazu nicht zu religionsbezogener Wissensvermittlung gehöre und weder religiösem noch religionskundlichem Unterricht zuzuordnen sei.

Das führt mich zu folgenden Forschungsfragen: Wie wird Nicht-Religion bzw. säkular-weltanschauliche Diversität in religionsbezogenen Schulbüchern verhandelt? Welche verschiedenen Arten der Konstruktion von Nicht-Religion lassen sich aus den Schulbüchern herauslesen? Welche Aussage lässt sich mithilfe von Franks Konzept von Gegenstand und Rahmung über den religiösen bzw. religionskundlichen Gehalt der Darstellung machen und lässt sich das Konzept gegebenenfalls erweitern? Welche Unterrichts- und Bildungsziele werden mit den Darstellungen verfolgt?

Diese Fragen sollen für die Analyse von exemplarischen Schulbüchern leitend sein, die jeweils für eines der in Niedersachsen vertretenen religionsbezogenen Unterrichtsfächer der Sekundarstufe I zugelassen sind. Bei den Fächern handelt es sich um die traditionellen Pflichtfächer Evangelische und Katholische Religion, um den zum Schuljahr 2014/2015 gesetzlich eingeführten Islamischen Religionsunterricht sowie um das nicht konfessionell gebundene Fach Werte und Normen.³² Es wurden diejenigen Schulbücher ausgewählt, die gegenwärtig auf

31 Quack, »Was ist ›Nichtreligion?‹«, 102.

32 Weitere Informationen hierzu finden sich auf den Seiten des Niedersächsischen Landesinstituts für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) unter <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3648> und <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3647>, zuletzt geprüft am 5. April 2018 sowie bei Peter Antes, »Das Schulfach ›Werte und Normen‹ in Niedersachsen. Ein Beispiel für gesellschaftliche Veränderung« in: Friedrich Johannsen (Hg.), *Postsäkular? – Religion im Zusammenhang gesellschaftlicher Transformationsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer, 2010, 127–136.

Bundesebene am häufigsten zugelassen sind und deren Material am aufschlussreichsten für die Untersuchung ist. Für das Fach Evangelische Religion war das *Das Kursbuch Religion 3*³³. Im katholischen Bereich fiel die Wahl auf *Zeit der Freude*³⁴ für die 7. und 8. Klasse und für den Islamischen Religionsunterricht wurde *Saphir 5/6*³⁵ gewählt. Um ausgewogenere Vergleiche ziehen zu können, wurden auch zwei Bücher hinzugenommen, die für den bekenntnisungebundenen Unterricht Werte und Normen zugelassen sind. Hierzu wurden die Bücher *Leben leben 1*³⁶ für die 5. und 6. Klasse und *Normen und Werte*³⁷ für die 9. und 10. Klasse gewählt.

In Anlehnung an Franks Methode bei ihrer Untersuchung von Schulbüchern für islamischen Religionsunterricht werde ich im Folgenden mein methodisches Vorgehen erläutern.³⁸ Franks Ansatz sieht vor, zunächst zu unterscheiden, ob es sich bei dem in der behandelten Schulbuchsequenz verwendeten Gegenstand um eine religiös oder nicht-religiös denotierte Figur handelt und dann im zweiten Schritt die Rahmungart zu untersuchen. Die vorliegende Arbeit bezieht sich ausschließlich auf nicht-religiöse Gegenstände, da die Darstellung säkular-weltanschaulicher Diversität im Zentrum der Untersuchung steht. Um passende Schulbuchsequenzen für die exemplarischen Einblicke zu wählen und die darin behandelten Gegenstände als nicht-religiös einzustufen, beziehe ich mich sowohl auf Franks und Bochingers Ausführungen sowie auf Quacks relationale Arbeitsdefinition. Anschließend widme ich mich der Rahmung des Gegenstandes, indem ich die Einbettung der Figur in die Schulbuchsequenz sowie die diesbezüglichen didaktischen Hinweise und Aufgabenstellungen analysiere. Ziel ist es, Beispiele für jeden Typus (5 und 6 aus Tabelle 1) von Frank zu finden, darzustellen und zu diskutieren.

33 Heinz Schmidt u. a. (Hg.), *Das Kursbuch Religion 3*, Stuttgart, Braunschweig: Calwer Verlag, Moritz Diesterweg, 2007 und das zugehörige Lehrerhandbuch. Dieter Petri, Hartmut Rupp und Jörg Thierfelder (Hg.), *Das Kursbuch Religion 3. Lehrermaterialien*, Stuttgart, Braunschweig: Calwer Verlag, Moritz Diesterweg, 2009.

34 Werner Trutwin (Hg.), *Zeit der Freude. Schülerbuch*, München: BSV, 2010.

35 Lamya Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr (Hg.), *Saphir 5/6. Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, München: Kösel, 2. Auflage 2012 und dies. (Hg.), *Saphir 5/6. Lehrerkommentar*, München: Kösel, 2009.

36 Anita Rösch (Hg.), *Leben leben 1. Werte und Normen*, Stuttgart: Klett, 2013 und dies. (Hg.), *Leben leben 1. Lehrerband*, Stuttgart: Klett, 2013.

37 Helge Eisenschmidt (Hg.), *Normen und Werte. Werte und Normen Klasse 9/10. Niedersachsen*, Leipzig: Militzke, 2012 und Eveline Luutz, *Normen und Werte. Lehrerbegleitbuch. Werte und Normen Klasse 9/10. Niedersachsen*, Leipzig: Militzke, 2012.

38 Vgl. Frank, »Analyse von Schulbüchern für den Islamischen Religionsunterricht«, 44–53.

Schulbucheinblicke

Das Kursbuch Religion 3

Im *Kursbuch Religion 3*, das für den evangelischen Religionsunterricht der 9. und 10. Klasse vorgesehen ist, sollen zwei Sequenzen eingehender untersucht werden. Im ersten Beispiel geht es um Gottesvorstellungen.³⁹ Vier von Kindern und Jugendlichen angefertigte Zeichnungen illustrieren die Schulbuchseite. Sie zeigen »Gott« als König, als Mann, als Schutzhülle und als Sonne, wobei anzumerken ist, dass die sehr kindlichen Zeichnungen möglicherweise nicht der Altersstufe gerecht werden, an die sich das Buch richtet. Unterhalb der Bilder befindet sich ein Autorentext, in dem Gottesvorstellungen als anthropologische Grundkonstante verstanden werden:

In der Regel hat jeder Mensch eine Vorstellung von Gott [, die sich im Laufe des Lebens ändert]. [...] Bei Menschen, die nicht religiös erzogen werden, ändert sich meistens das in der Kindheit entwickelte Gottesbild nicht.⁴⁰

Die Option, kein persönliches Gottesbild entwickelt zu haben, besteht in diesem Konzept nicht. Darüber hinaus wird hier ein monotheistisches bzw. christozentrisches Transzendenzverständnis deutlich, da »Gott« in der Einzahl gedacht wird und alternative Transzendenzbezüge, wie sie sich beispielsweise in buddhistischen Traditionen äußern, ausgeschlossen werden. In den anschließenden Aufgaben wird kein Bezug mehr auf nicht religiös erzogene Menschen genommen; stattdessen werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, den Bildern biblische Texte zuzuordnen und ihre eigene Gottesvorstellung zu beschreiben. Damit wird erneut vorausgesetzt, dass alle Lernenden über eine Gottesvorstellung verfügen. Bei der Figur handelt es sich um »Gottesvorstellungen« von nicht religiös erzogenen Menschen. Hier liegt eine dogmatische Rahmung des Gegenstands vor, indem nicht-religiöse Menschen mittels eines ihnen zugeschriebenen Gottesbildes theoretisch im Religionssystem verortet werden. Mit der Aufforderung an die Schüler und Schülerinnen, ihre Gottesvorstellung zu äußern, findet außerdem eine lebensweltliche Rahmung eines religiösen Gegenstands statt.

Im zweiten Beispiel geht es zum Thema »Schöpfung und Menschenbild« unter anderem um die Entstehung der Welt, wobei Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft anfangs konträr zueinander dargestellt werden und sich später in den Schulbuchdarstellungen als komplementär zueinander herausstellen. Das Aufzeigen dieser Kompatibilität wird darüber hinaus in der Kapiteleinleitung als

39 Vgl. Schmidt u. a., *Das Kursbuch Religion 3*, 13.

40 Ebd.

Lernziel für die Lernenden festgelegt.⁴¹ Die angeführte naturwissenschaftliche Erklärung der Weltentstehung wird so ausgelegt, dass sie dem Religionssystem nicht widerspricht und sogar in ebendieses inkorporiert werden kann. Neben dieser religiös-dogmatischen Rahmung der nicht-religiösen Figur »naturwissenschaftliches Verständnis der Weltentstehung« ist jedoch auch eine kulturkundliche Rahmung auszumachen, wenn man den Abschnitt »Schöpfung und Naturwissenschaft im Wandel der Zeit« in den Blick nimmt. Hier werden verschiedene Modelle der Relation zwischen Naturwissenschaft und Religion – hier immer als christliche bzw. sogenannte monotheistische Religion verstanden – möglichst wertneutral vorgestellt. Die anschließenden Aufgabenstellungen dienen der vertieften Auseinandersetzung mit den Modellen, wobei sich hier wiederum eine dogmatische Rahmung feststellen lässt, wenn die Schülerinnen und Schüler erkennen sollen, dass das komplementäre Modell das aufschlussreichste sei.⁴² Ebenso verhält es sich im »Lerncheck« am Ende des Kapitels.⁴³ Neben der Diskussion einer Karikatur werden die Lernenden angeregt, eine quantitative Umfrage zum Thema Weltentstehung durchzuführen. Außerdem sollen sie zur Forderung einiger US-amerikanischer Kreationisten Stellung nehmen, die Schöpfungslehre in den Biologieunterricht aufzunehmen. Diese kulturkundliche Rahmung sieht keine Inklusion ins Religionssystem, sondern ins Bildungssystem vor und ermöglicht allen Schülern und Schülerinnen unabhängig von deren Bekenntnis am Unterricht über Weltentstehungsverständnisse teilzunehmen.

Zeit der Freude

Das für den katholischen Religionsunterricht bestimmte Buch ist für Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klasse konzipiert und thematisiert vereinzelt Nicht-Religiosität.⁴⁴ Dies geschieht vorrangig in Verbindung mit dem Thema Kirche und Glauben. Im Kapitel »Kirche – Eine einzigartige Gemeinschaft« geht es darum, die gegenwärtige Situation der Kirche zu beleuchten. In diesem Zusammenhang regt das Kapitel zu Beginn an, Kirchengemeinden zu untersuchen, um sich ein Bild zu machen. Anschließend sind fiktive Meinungen von Kindern zum Thema Kirche abgedruckt, zu denen die Lernenden Stellung beziehen sollen. Darunter finden sich neben befürwortenden auch kritische Positionen:

41 Vgl. ebd., 40.

42 Vgl. didaktische Hinweise in Petri, Rupp und Thierfelder (Hg.), *Das Kursbuch Religion 3, Lehrerhandbuch*, 54.

43 Vgl. Schmidt u. a., *Das Kursbuch Religion 3*, 69.

44 Das Thema wird jedoch in verschiedenen Zusammenhängen vertiefter im Folgeband *Zeichen der Hoffnung* für die 9. und 10. Klasse aufgegriffen. Vgl. Werner Trutwin, *Zeichen der Hoffnung. Schülerbuch*, München: BSV, 2011.

Helga (11): Die Kirche bevorzugt Männer. Frauen haben da viel weniger Posten.

Jochen (11): Das Thema Kirche interessiert mich nicht. Was kann sie mir schon bringen?

Franz (12): Ich weiß gar nichts über die Kirche. Deshalb kann ich auch nichts über sie sagen.⁴⁵

Neben den unglücklich gewählten Namen der Kinder, die gegenwärtig nicht in Mode und für die Lernenden vermutlich wenig lebensweltnah und identifikationsgeeignet sind, fällt zunächst auf, dass die fiktiven Statements nicht direkt mit persönlicher Religiosität in Verbindung gebracht werden, sondern Kirche als eigenständiges Phänomen betrachtet wird. Es scheint sich um die katholische Kirche im Allgemeinen zu handeln. Die erste Aussage kritisiert die patriarchalen Strukturen in der Kirche, die zweite signalisiert Desinteresse und die dritte Unkenntnis bezüglich Kirche. Die Positionen sind vergleichbar mit Bochingers Kategorien der Religionsgegner, religiös Distanzierten und religiös Indifferenten.

Auch wenn die an die Schüler und Schülerinnen gerichtete Aufgabe dazu auffordert, eine persönliche Meinung zu den Aussagen der Kinder zu äußern, ist keine direkte Rahmung zu erkennen, so dass es sich hier – lässt man die die Sequenz umgebenden Materialien außen vor – um eine offene Vermittlung handelt. Auf der Folgeseite wird jedoch eine Bewertung hinsichtlich religiösen Desinteresses vorgenommen, als es darum geht, wie »weltweite Kirche« gestaltet wird:

Leider erfüllen viele Christen die Aufgaben, die sie eigentlich wahrnehmen sollten, **mangelhaft**. Auch unter Christen gibt es Neid, Gehässigkeit, Eitelkeit, Geldgier, Gewalt und Hass. Viele Christen sind an ihrem Glauben nicht interessiert.⁴⁶

Neben der impliziten Wertevermittlung durch die Benennung von negativ konnotierten Eigenschaften liegt hier eine Negativbewertung von menschlichem Verhalten vor, welches nicht durch christliche Tugenden geleitet wird. So findet quasi eine spätere dogmatische Rahmung der vorangegangenen fiktiven Äußerungen statt.

Um Religionszugehörigkeit geht es auch im letzten Teil des Kapitels »Kirche« unter dem Titel »Die Christen – eine bunte Vielfalt«.⁴⁷ In einem Infokasten zeigt ein Tortendiagramm die Zuordnung der Bevölkerung in Deutschland zu verschiedenen religiösen Traditionen. Eine Quellenangabe dazu existiert nicht, so dass auch das Erhebungsjahr nicht angegeben ist. Die Katholiken, deren Glaube die Bezugsreligion des Schulbuchs darstellt, machen in der statistischen Darstellung mit 32,7% gefolgt von den Protestanten mit 32,2% den größten Anteil

45 Trutwin, *Zeit der Freude*, 175.

46 Ebd., 176; Hervorhebung im Original.

47 Vgl. ebd., 195.

der Bevölkerung aus. Die drittgrößte Gruppe stellen mit 28,9% sogenannte »Religionslose bzw. ohne Angabe« dar. Eine Heterogenität innerhalb dieser Kategorie wird nicht thematisiert. Des Weiteren werden Muslime, orthodoxe Christen und »andere Christen und Religionen« aufgeführt. Im zugehörigen Text wird angemerkt: »Die Statistik zählt alle Christen gleich, egal ob sie sich ihrer Kirche verbunden fühlen oder nicht. Für die Statistik zählen nur zwei Kennzeichen: (1) getauft und (2) nicht aus der Kirche ausgetreten.«⁴⁸ Damit wird indirekt auf die Problematik der Verzerrung der quantitativen Darstellung hingewiesen. Eine Aufgabenstellung für die Lernenden zu dem Material gibt es nicht, sodass keine Rahmung stattfindet.

Bei den beschriebenen Beispielen aus dem katholischen Religionsbuch taucht Nicht-Religiosität stets in Zusammenhang mit Religiosität auf. Im Gegensatz zum ersten Beispiel aus dem Buch wird gegen Ende des Kapitels im Tortendiagramm keine Diversität bei sogenannten Religionslosen festgestellt. Trotz der konfessionellen Gebundenheit des Buchs findet zunächst keine dogmatische Rahmung der Figuren statt. Betrachtet man die Schulbuchsequenzen jedoch im Kapitelzusammenhang, so wird eine dogmatische Rahmung erkennbar, bei der die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zum katholischen Glauben vorausgesetzt wird bzw. ausgebildet werden soll.

Saphir 5/6

Unter dem programmatischen Titel »Wissen suchen – Gott finden« werden in *Saphir 5/6* auf einer Doppelseite Wissenschaft und religiöser Glaube in Beziehung gesetzt, wobei dem Glauben gegenüber der Wissenschaft eine dominantere Rolle zugeschrieben wird.⁴⁹ Im Autorentext, der sich gespickt mit drei Koranversen über beide Seiten zieht, wird zunächst die menschliche Fähigkeit beschrieben, Wissenschaft zu treiben. Auch im Koran werde dazu angeregt, sich Wissen anzueignen. Fotos auf den Seiten unterstreichen diese Passage, indem sie wissenschaftliche Errungenschaften und Produkte aber auch Gefahrenpotenziale zeigen. Im Text heißt es weiter, dass Wissenschaft einerseits begrenzt sei und andererseits Verantwortungsbewusstsein fordere, welches mit der Verantwortung, die alle Menschen vor Gott hätten, in Zusammenhang gebracht wird.⁵⁰ Direkt im Anschluss wird mithilfe einer Sure darauf aufmerksam gemacht, dass »Gott allein [...] über die großen Gaben [verfügt]«. ⁵¹ So wird davor gewarnt, Gott

48 Ebd.

49 Kaddor, Müller und Behr, *Saphir 5/6*, 144f.

50 Ebd., 145.

51 Ebd.

gegenüber anmaßend zu sein. Die letzte der drei darauf folgenden Aufgabenstellungen lautet:

Der erste Mensch im Weltraum war Jurij Gagarin. Nach seiner Rückkehr zur Erde sagte er: »Ich war im Himmel und habe keinen Gott gesehen.« Was würdet ihr entgegen? Schreibt einen Brief!⁵²

Mit der Wahl des Themas »Wissenschaft« ist zunächst ein Gegenstand gewählt worden, der nicht religiös ist. Dadurch, dass er jedoch bereits zu Beginn in einem religiösen Feld verortet wird, wird er als nicht-religiöser Gegenstand mit religiösem Bezug konstruiert.⁵³ Wissenschaftlich-säkulare Betrachtungen der Welt werden in der Schulbuchsequenz gefördert und toleriert, wenn sie mit dem Glauben an Gott kompatibel sind und wenn die Begrenztheit der Wissenschaft im Gegensatz zur postulierten Allwissenheit Gottes bewusst gemacht wird. Es findet eine religiös-dogmatische Rahmung statt, indem zum einen ein hierarchisches Verhältnis von Wissenschaft und Religion konstruiert wird, bei dem Gott als dem menschlichen Wissen übergeordnet verstanden wird, wofür Korraturen als Beweismittel herangezogen werden. Zum anderen suggeriert die angeführte Aufgabenstellung durch das Verb »entgegen«, welches wie ein Operator verwendet wird, dass die Aussage von Gagarin widerlegt werden müsse. Mit Blick auf die vorangegangenen Texte wird den Schülern und Schülerinnen nahegelegt, die Existenz Gottes zu belegen. Im zugehörigen Lehrer- und Lehrerinnen-Handbuch wird dazu angeregt, die Aufgabe zu erweitern, indem die Lernenden auf eine Doppelseite des Buches Bezug nehmen, auf der es darum geht, dass man nicht alle Phänomene sehen und anfassen können muss, um deren Existenz beweisen zu können.⁵⁴ Außerdem wird die Frage gestellt »Muss man sehen können, woran man glaubt?«⁵⁵ und es wird dazu aufgefordert, Phänomene zusammenzutragen, bei denen nichts Sichtbares die Existenz beweist, die aber dennoch existieren. Diese didaktischen Anregungen verstärken den suggestiven Effekt der Aufgabenstellung. Nicht-religiöse Schülerinnen und Schüler oder solche, die wissenschaftliche Weltzugänge religiösen (hier dem muslimischen) vorziehen, sind damit vom Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen. So findet eine eindeutig dogmatische Rahmung des nicht-religiösen Gegenstands »Wissenschaft« statt, bei der die Lernenden in religiös validierten Codes kommunizieren müssen, um am Unterricht partizipieren zu können. Die Religiosität der Schüler und Schülerinnen ist damit Voraussetzung für den religiösen Unterricht, der die Lernenden ins Religionssystem inkludieren soll.

52 Ebd.

53 Vgl. Quacks relationale Arbeitsdefinition von »Nichtreligion« weiter oben.

54 Vgl. Kaddor, Müller und Behr, *Saphir 5/6*, 14f. sowie dies., *Saphir 5/6, LuL-Handbuch*, 187.

55 Kaddor, Müller und Behr, *Saphir 5/6, LuL-Handbuch*, 187.

Leben leben 1

Das Schulbuch ist für den Werte-und-Normen-Unterricht in der 5. und 6. Klasse zugelassen. Im zehnten Kapitel »Andere sind anders« werden unter dem Titel »Wir sind ganz verschieden« unterschiedliche Differenzmarker behandelt, aus denen sich gesellschaftliche Diversität ergibt. Darunter fallen unter anderem persönliche Interessen, Herkunft und Glaube.⁵⁶ Religiöse und säkular-weltanschauliche Vielfalt wird mithilfe von vier fiktiven Selbstbeschreibungen von Kindern angedeutet. Im ersten Statement heißt es »Wir gehören keiner Religion an«, wohingegen das zweite Kind angibt, zum orthodoxen Christentum zu gehören. Ein weiteres Kind schreibt: »Wir sind evangelische Christen, aber eigentlich spielt das für uns keine besondere Rolle.« Ein muslimisches Mädchen schreibt anschließend ihrer Religion einen hohen Stellenwert in ihrem Leben zu.⁵⁷ Im Vergleich zu ähnlichen Materialien in den oben besprochenen konfessionellen Schulbüchern fällt auf, dass neben den beiden religiösen Beispielen als erstes ein nicht-religiöses Mädchen zur Sprache kommt und sich unter den Kindern außerdem ein Junge befindet, dem Religion nicht wichtig ist. Mit Bochingers Verweis auf die Studie von Stolz u. a. gesprochen, lassen sich hier religiöse Indifferenz und/oder religiöse Distanziertheit ausmachen. Die Schülerinnen und Schüler werden in der zugehörigen Aufgabe dazu angeregt, Gründe zu sammeln, warum es schwer sein kann, diese Kinder »unter einen Hut zu bekommen«. Im Handbuch für die Lehrkräfte wird bei den Lösungsvorschlägen dazu angemerkt, dass für einige Kinder Religion wichtig sei, für andere nicht.⁵⁸ Diversität wird hier festgestellt, jedoch nicht gewertet. Das Thema der Unterrichtssequenz ist Diversität und bei der Figur handelt es sich um Formen von Nicht-Religiosität (und Religiosität). Es findet eine kulturkundliche Rahmung statt, indem beschreibend und vergleichend vorgegangen wird.

Nachdem zu Anfang des Kapitels für Vielfalt sensibilisiert werden soll, liegt der Fokus anschließend auf dem Umgang mit ebendieser.⁵⁹ In diesem Zusammenhang wird der Begriff »Weltanschauung« in einem Textausschnitt erwähnt: »Deshalb akzeptiert ein toleranter Mensch, dass nicht alle Menschen dieselbe Weltanschauung haben können.«⁶⁰ Auch wenn der Terminus »Weltanschauung« hier nicht gesondert definiert wird, scheinen darunter die individuelle, aus den eigenen Erfahrungen und Umständen entstandene Sicht auf die Welt sowie persönliche Präferenzen verstanden zu werden.

56 Vgl. Rösch, *Leben leben 1*, 142f.

57 Ebd., 143.

58 Vgl. Rösch, *Leben leben 1, Lehrerhandbuch*, 93.

59 Dies., *Leben leben 1*, 146f.

60 Ebd., 147.

Ein anderes Kapitel in dem Schulbuch widmet sich der Entstehung der Welt.⁶¹ Als Lernziel wird formuliert, Fragestellungen zu Weltentstehungsmodellen interdisziplinär zu beantworten, Multiperspektivität als Erkenntnismethode kennenzulernen und Vergleiche zwischen Antworten aus verschiedenen Disziplinen herstellen zu können. Neben wissenschaftlichen Erklärungsmodellen werden religiöse Mythen aufgeführt, wobei kein Modell durch die Schulbuchautoren bzw. -autorinnen präferiert wird. Vielmehr sollen die Lernenden am Ende des Kapitels in der Lage sein, die Entstehung der Welt – oder auch andere Themen – aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Sie sollen erkennen, dass Meinungen an Perspektiven gebunden sind und man je nach Perspektive zu anderen Aspekten und Ergebnissen einer Untersuchung kommen kann. Die Lernenden werden dazu angeregt, ein Sammelalbum zu erstellen, das die verschiedenen Erklärungsmodelle enthält, wobei alle Modelle hinsichtlich bestimmter Kriterien⁶² untersucht werden sollen.⁶³ Es stehen weniger die Inhalte der Weltentstehungsmodelle im Fokus als vielmehr die Ausbildung einer interdisziplinären multiperspektivischen Kompetenz aufseiten der Schülerinnen und Schüler. Hier wird der Gegenstand »säkulare Weltentstehungsmodelle« – im Vergleich mit religiösen Mythen – kulturkundlich gerahmt, indem durch das Sammelalbum eine Art systematische Bestandsaufnahme gemacht und dann ein Vergleich der Befunde angestellt wird. Religiöse und nicht-religiöse Figur sind hier eng gekoppelt, so dass es sich also immer noch um die Vermittlung religionsbezogener Inhalte und damit um einen religionskundlichen Unterricht handelt.

Normen und Werte

Das umfangreiche letzte Kapitel des Schulbuchs für die 9. und 10. Klasse heißt »Weltreligionen und Weltanschauungen«.⁶⁴ Bereits auf der ersten Kapitelseite stehen nicht-religiöse Menschen und Moralvorstellungen im Mittelpunkt. Es wird die Frage nach gutem Verhalten gestellt, auf die Religionen Antworten geben. Anschließend heißt es: »Für nicht-religiöse Menschen stellt sich die Frage: Was geht mich das an?« Es folgen dazu vier fiktive Äußerungen von Jugendlichen, die eine nicht-religiöse persönliche Orientierung vermuten lassen, jedoch teilweise Interesse an religiösen (Moral-)Vorstellungen bekunden. Die darauffolgenden Aufgabenstellungen sehen eine Diskussion über die Äußerungen und die

61 Vgl. ebd., 189–206.

62 Vgl. Rösch, *Leben leben 1, Lehrerband*, Anhang: 1. Arbeitsblatt »Inhaltskarten« für das 13. Kapitel »Wie ist die Welt entstanden?« (keine Paginierung).

63 Vgl. dies., *Leben leben 1*, 190f.

64 Eisenschmidt (Hg.), *Normen und Werte*, 186–233.

Relevanz religiöser Moralvorstellungen vor. Die Lernenden sollen zudem eine Umfrage durchführen, um folgende Fragen besser beantworten zu können:

Welche religiösen Moralvorstellungen sind nicht-religiösen Menschen bekannt? Können Religionen auch nicht-religiösen Menschen gute Antworten auf drängende Fragen bieten? Woher – wenn nicht aus einer Religion – stammen die Moralvorstellungen nicht-religiöser Menschen? Wäre es gut oder schlecht für die Menschheit, wenn nicht-religiöse Menschen sich mit religiösen Moralvorstellungen stärker auseinandersetzen würden?⁶⁵

Die Schulbuchautoren und -autorinnen scheinen hier – im Kontrast zu den zuvor besprochenen Schulbüchern – den Schülern und Schülerinnen Nicht-Religiosität in Kombination mit Interesse an religiösen Themen als Identifikationsangebot zu machen bzw. von einer nicht-religiösen Schülerschaft auszugehen, die sich im Entscheidungsprozess befindet und abwägen soll, welchen Nutzen sie von der Beschäftigung mit religiösen Vorstellungen haben könnte.

Nach diesem Kapiteleinstieg setzen sich die Lernenden im ersten Unterkapitel aus kulturkundlicher Perspektive mit »fernöstlicher Religiosität« auseinander, wobei immer wieder zur direkten Begegnung mit praktizierenden religiösen Menschen angeregt wird, um Innenperspektiven kennenzulernen.⁶⁶ Anschließend werden im zweiten Unterkapitel die sogenannten Weltreligionen miteinander verglichen und stets in Bezug zu nicht-religiösen Weltverständnissen gesetzt. So sollen zum Beispiel die Begriffe »homo religiosus« im Sinne von Menschen mit Religion als anthropologischer Grundkonstante und »homo sapiens« im Sinne von vernünftigen Wesen kritisch diskutiert werden.⁶⁷ Daran anknüpfend werden Religionen als »eigenständige Betrachtungen der Wirklichkeit« beschrieben, die sich von wissenschaftlichen Ansätzen unterscheiden. Dem gegenübergestellt wird das Verständnis von Religion als Tiefendimension nach Paul Tillich, welches von den Schülerinnen und Schülern kritisch hinterfragt werden soll. Als Aufforderung dazu dient die rhetorisch anmutende Frage »Was denkst du: Ist die Dimension der Tiefe ausschließlich in der Religion zu finden?«⁶⁸

Es findet hier – wie im Kapiteleinstieg – eine dogmatische Rahmung statt, die ich als säkular-dogmatisch bzw. antireligiös bezeichnen möchte und die sich dadurch auszeichnet, dass sie den Lernenden wie bei der religiös-dogmatischen Rahmung eine Perspektive bzw. Deutungen vorgibt, nur eben auf eine säkulare Art und Weise. Ein weiteres Beispiel aus dem Buch soll dies verdeutlichen. Im dritten Unterkapitel »Wie wir die Welt anschauen« heißt es in einem Autorentext:

65 Ebd., 186.

66 Ebd., 187.

67 Vgl. ebd., 200.

68 Ebd., 201.

Kein Gott? Kein Problem! Wer nicht an Gott glaubt, dem muss nichts fehlen. Im Gegenteil. Auch ohne Religion lässt es sich gut leben: verantwortungsvoll und glücklich, frei und kritisch im Denken.⁶⁹

Danach folgt ein Foto, das einen Bus mit der Aufschrift zeigt: »Es gibt (mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit) keinen Gott. Ein erfülltes Leben braucht keinen Glauben.«⁷⁰ Es handelt sich um eine internationale Kampagne, die von säkularen atheistisch, humanistisch und freidenkerisch orientierten Individuen und Verbänden organisiert wurde.⁷¹ Die Art der Rahmung, die hier bereits durch die Rhetorik im Autorentext vorgenommen wird, lässt sich wie im vorangegangenen Beispiel keiner Kategorie von Frank zuordnen. Auch hier liegt meines Erachtens eine säkular-dogmatische Rahmung vor, da die Partizipation am Gegenstand bereits vorgegeben wird und die Lernenden damit zur Perspektivenübernahme aufgefordert werden. Im Gegensatz dazu wird im Lehrerbegleitbuch jedoch immer wieder in den didaktischen Hinweisen zum Kapitel betont, dass die nicht-religiösen Schülerinnen und Schüler Religion(en) als wichtige gesellschaftliche Größe wahrnehmen sollen und religiöse Wertvorstellungen auch für nicht-religiöse Menschen zur Beantwortung von Fragen und Problemen von Belang sein können.⁷² Der nicht-religiöse Gegenstand »Weltanschauung« taucht in dem Buch stets in Verbindung mit Religion auf und wird sowohl kulturkundlich als auch säkular-dogmatisch bzw. antireligiös gerahmt.

Diskussion der Befunde

In den Schulbuchbeispielen konnten verschiedene Gegenstand-Rahmung-Konstellationen gefunden werden. Im evangelischen Schulbuch variierten die Rahmungen bei nicht-religiösen Gegenständen zwischen religiös-dogmatischen und kulturkundlichen Vermittlungsformen. Bezogen auf die Darstellung von Nicht-Religion fiel auf, dass eine Inklusion von nicht-religiösen Einstellungen ins Religionssystem intendiert wurde oder zumindest eine Kompatibilität zwischen Religion und Nicht-Religion hergestellt werden sollte. Ähnlich verhielt es sich bei dem Beispiel aus dem islamischen Religionsbuch. Dort wurden wissenschaftliche nicht-religiöse Weltzugänge einem religiösen Weltverständnis untergeordnet.

69 Ebd., 210.

70 Ebd.

71 Vgl. Carsten Frerk, »Website der säkularen Werbekampagne in Deutschland«, <http://www.buskampagne.de/index.html>, zuletzt geprüft am 5. April 2018.

72 Vgl. Luutz, *Normen und Werte, Lehrerbegleitbuch*, 50–59. Diese Diskrepanz kann allerdings darin begründet liegen, dass die Verfasserin des Lehrerbandes nicht gleichzeitig Autorin des Schülerbuchs ist und daher Unterschiede in der didaktischen Rahmung und Zielsetzung vorliegen.

Durch die religiös-dogmatische Rahmung sollen die Schüler und Schülerinnen aktiv an Religion partizipieren und lernen, dass Gott als allmächtiger Schöpfer über menschlichen Erkenntnissen steht. Im katholischen Buch kommen zwar religionskritische und indifferente Stimmen zum Tragen, die zunächst nicht gerahmt werden. Diese werden allerdings anschließend aus religiös-dogmatischer Perspektive bewertet, so dass den Lernenden ein bestimmtes Religionsverständnis vorgegeben wird, das nicht-religiöse Perspektiven im Unterricht ausschließt.

Die Bücher für den Werte und Normen-Unterricht unterscheiden sich in ihrer Behandlung säkular-weltanschaulicher Diversität und den diesbezüglichen Rahmungen. Im Buch *Leben leben 1* werden verschiedene Konzepte von Nicht-Religion aufgezeigt und damit wird die Heterogenität nicht-religiöser Welt- und Lebensansichten verdeutlicht. Als Lernziel steht die Vermittlung von Multiperspektivität und Toleranz im Umgang mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen im Zentrum. Dafür werden die Gegenstände stets kulturkundlich gerahmt, indem vor allem systematisch-vergleichend gearbeitet wird. Das letzte Buch *Normen und Werte* beschäftigt sich intensiv mit Religionen und Weltanschauungen und bildet verschiedene säkulare Weltverständnisse ab. Neben einer kulturkundlichen Rahmung der nicht-religiösen Figuren findet sich eine weitere Form der Rahmung, die so in Franks Schema nicht vorgesehen ist. Den Lernenden wird vor allem durch die in einigen Autorentexten verwendete Rhetorik die Partizipation am Unterricht vorgegeben, in dem eine religionskritische säkulare Haltung eingenommen werden soll. Die Rahmungsart wurde dementsprechend als säkular-dogmatisch bzw. antireligiös bezeichnet.

In den Büchern für den konfessionellen Unterricht konnten sowohl religiöse als auch religionskundliche Elemente ausgemacht werden. In den untersuchten Büchern für das Fach Werte und Normen hingegen wurden ausschließlich religionskundliche Vermittlungsarten sowie die säkular-dogmatische Didaktisierung gefunden. Die säkular-dogmatische Rahmung kann nicht dem religiösen Religionsunterricht zugeordnet werden; ob sie zum religionskundlichen Religionsunterricht zu zählen ist, bleibt jedoch auch fraglich. An dieser Stelle wird deshalb zunächst offen gehalten, um welche Art von Unterricht es sich bei dieser Vermittlungsvariante handelt. Da sie auf eine gewisse Weise eine Bekenntnisgebundenheit ausdrückt, könnte sie zusammen mit dem religiösen Religionsunterricht unter dem Begriff »bekenntnisorientierter Religionsunterricht« zusammengefasst werden.

Bezogen auf Franks Konzept von Unterrichtsgegenstand und Rahmung legt die vorliegende Untersuchung außerdem nahe, auch dann noch von religionsbezogenem Unterricht zu sprechen, wenn nicht-religiöse Figuren in religiösen Schulbuchkontexten kulturkundlich gerahmt werden. Die Beispiele zeigen, dass »Nichtreligion«, so wie auch Quack in seiner relationalen Begriffsverwendung

nahelegt, stets in Bezug zu einem religiösen Feld behandelt wird. So tauchen in den Schulbüchern Nicht-Religiosität und Religiosität meistens in Verbindung miteinander auf und werden gemeinsam gerahmt. Die Trennung zwischen religiös und nicht-religiös denotierten Figuren fällt im konkreten Unterrichtsgeschehen durch die Beobachtung des didaktischen Verhaltens der Lehrkraft wesentlich leichter als dies im Schulbuch zu analysieren ist.⁷³ Trotzdem eröffnet Franks Konzept für die religionswissenschaftliche Schulbuchforschung sowohl hinsichtlich religiöser als auch säkular-weltanschaulicher Diversität viele Möglichkeiten der Systematisierung von Schulbuchwissen und stellt ein hilfreiches Analysemittel dar.

Hinsichtlich der Erforschung von säkular-weltanschaulicher Diversität sind außer den bereits aufgeführten Ergebnissen folgende festzuhalten: Nicht-Religion wurde vor allem in den konfessionellen Schulbüchern eher marginal behandelt. Säkulare Weltanschauungsgemeinschaften kamen in den untersuchten Schulbüchern – bis auf die Behandlung von atheistischen Ideologien und humanistischen Gemeinschaften in *Normen und Werte* – nicht vor, stattdessen ging es in den Beispielen eher um Welterklärungsmodelle, Verhältnisse von (Natur-) Wissenschaft und Religion, Gottesvorstellungen und um Religionszugehörigkeit bzw. -losigkeit. Dabei konnte festgestellt werden, dass säkular-weltanschauliche Diversität nur vereinzelt in ihrer Heterogenität dargestellt wird, wie sie Bochinger beziehungsweise Stolz u. a. oben beschreiben. In den Darstellungen waren jedoch immer wieder Nuancierungen zu finden, die mal ein Interesse an Religion ohne gelebte religiöse Praxis zeigten, mal indifferente Einstellungen gegenüber Religion und in wieder anderen Zusammenhängen antireligiöse Haltungen abbildeten.

Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass Schulbücher als religionswissenschaftliches Untersuchungsmaterial sehr aufschlussreich sind, wenn es darum geht, Weltanschauungen in ihrer Vielfalt und in ihrer medialen Darstellung zu erforschen und vor dem Hintergrund fachdidaktischer Ansätze zu diskutieren. Um einen differenzierten Überblick über nicht-religiöse Selbst- und Fremdzuschreibungen in Schulbüchern zu erhalten, wäre es wünschenswert, wenn größer angelegte Schulbuchanalysen dazu angestellt würden, die religionsbezogene Schulbücher bundesweit oder auch international erfassen und vergleichen. Dafür wären auch Auswertungen der jeweiligen curricularen Vor-

73 Das bestätigt auch Frank. Vgl. Frank, »Analyse von Schulbüchern für den Islamischen Religionsunterricht«, 49.

gaben sinnvoll. Das Schulbuchwissen bezüglich Nicht-Religion und dessen Konstruktion sollten dabei wissenssoziologisch und hinsichtlich möglicher Konsequenzen für die Unterrichtspraxis reflektiert werden. Besonders bei öffentlichen Diskussionen um religionsbezogene Bildung sowie bei der Konzeption von curricularen Vorgaben und Bildungsmedien ist die Religionswissenschaft in der Lage, wichtige Beiträge zu leisten.

Literaturverzeichnis

- Alberts, Wanda. *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach, Religion and Reason*, Bd. 45, Berlin/New York: De Gruyter, 2007.
- Dies. »Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive«, in: *Zeitschrift für Religionswissenschaft (ZfR)* 16, 1 (2008), 1–14.
- Dies. »Religionswissenschaft und Religionsunterricht«, in: *Religionswissenschaft*, Michael Stausberg (Hg.), Berlin: De Gruyter, 2012, 299–312.
- Antes, Peter. »Das Schulfach ›Werte und Normen‹ in Niedersachsen. Ein Beispiel für gesellschaftliche Veränderung«, in: *Postsäkular? – Religion im Zusammenhang gesellschaftlicher Transformationsprozesse*, Friedrich Johannsen (Hg.), Stuttgart: Kohlhammer, 2010, 127–136.
- Antes, Peter und Steffen Führding. *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive*, Göttingen: V&R unipress, 2013.
- Bochinger, Christoph. »Das Verhältnis zwischen Religion und Säkularität als Gegenstand religionswissenschaftlicher Forschung«, in: *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive*, Steffen Führding und Peter Antes (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2013, 15–57.
- Burchardt, Marian und Monika Wohlrab-Sahr (Hg.). *Multiple Secularities: Religion and Modernity in the Global Age*, Sonderheft von *International Sociology* 28, 6 (2013).
- Eisenschmidt, Helge (Hg.). *Normen und Werte. Werte und Normen Klasse 9/10. Niedersachsen*, Leipzig: Militzke, 2012.
- Frank, Katharina. *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*, Stuttgart: Kohlhammer, 2010.
- Dies. »Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen«, in: *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen*, Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik (Hg.), Bremen: Universität Bremen, 2013, 61–103.
- Dies. »Zwischen Adressatenorientierung und Traditionsbewahrung. Eine religionswissenschaftliche Analyse von Schulbüchern für den Islamischen Religionsunterricht«, in: *Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI)* 13 (2013), 44–53.
- Dies. »Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht«, Zürich: Universität Zürich, 2014, http://www.religionswissenschaft.uzh.ch/seminar/personenliste/frank/frank_konstruktion_2014.pdf, zuletzt geprüft am 5. April 2018.

- Ferck, Carsten. »Website der säkularen Werbekampagne in Deutschland«, <http://www.buskampagne.de/index.html>, zuletzt geprüft am 5. April 2018.
- Führding, Steffen. »Der schmale Pfad. Überlegungen zu einer diskurstheoretischen Konzeptualisierung von Säkularität«, in: *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive*, Peter Antes und Steffen Führding (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2013, 71–86.
- Gladigow, Burkhard, Karl Erich Grözinger und Hartmut Zinser (Hg.). *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. LER – Ethik – Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft*, Berlin: Berlin Verlag Spitz, 1999.
- Hock, Klaus, Johannes Lähnemann und Wolfram Reiss (Hg.). *Schulbuchforschung im Dialog. Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*, Frankfurt am Main: Lembeck, 2006.
- Jensen, Tim. »RS based RE in public schools: a must for a secular state«, in: *Numen* 55, 2–3 (2008), 123–150.
- Kaddor, Lamy, Rabeya Müller und Harry Harun Behr (Hg.). *Saphir 5/6. Lehrerkommentar*, München: Kösel, 2009.
- Dies. (Hg.). *Saphir 5/6. Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, München: Kösel, 2. Auflage 2012.
- Kriesel, Peter. »Anmerkungen zum Beitrag der Religionswissenschaft für die Allgemeinbildung der Schüler und Lehrkräfte in der Schule«, in: *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung. LER – Ethik – Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft*, Karl E. Grötzinger, Burkhard Gladigow und Hartmut Zinser (Hg.), Berlin: Berlin Verlag Spitz, 1999, 59–71.
- Kirsch, Anja. *Weltanschauung als Erzählkultur. Zur Konstruktion von Sozialismus und Religion in Staatsbürgerkundeschulbüchern der DDR*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016.
- Lüpken, Anja. »Religionswissenschaftliche Fachdidaktik. Auf dem Weg zu einer neuen Disziplin?«, in: *Handbuch der Religionen. Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland*, Michael Klöcker und Udo Tworuschka (Hg.), Landsberg am Lech: Olzog, 2010, 1–32.
- Luutz, Eveline. *Normen und Werte. Lehrerbegleitbuch. Werte und Normen Klasse 9/10. Niedersachsen*, Leipzig: Miltzke, 2012.
- Murken, Sebastian. *Gandhi und die Kuh. Die Darstellung des Hinduismus in deutschen Religionsbüchern. Eine kritische Analyse*, Marburg: Diagonal, 1988.
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. »Niedersächsischer Bildungsserver. Werte und Normen«, 2015, <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3647>, zuletzt geprüft am 5. April 2018.
- Dass. »Niedersächsischer Bildungsserver. Religion«, 2015, <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3648>, zuletzt geprüft am 5. April 2018.
- Petri, Dieter, Hartmut Rupp und Jörg Thierfelder (Hg.). *Das Kursbuch Religion 3. Lehrermaterialien*, Stuttgart, Braunschweig: Calwer Verlag, Moritz Diesterweg, 2009.
- Quack, Johannes. »Was ist »Nichtreligion«? Feldtheoretische Überlegungen zu einem relationalen Verständnis eines eigenen Forschungsgebiets«, in: *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive*, Steffen Führding und Peter Antes (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2013, 87–107.

- Remid (Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst). »Religionsunterricht in Deutschland«, 2012, http://remid.de/info_religionsunterricht/, zuletzt geprüft am 5. April 2018.
- Ders. »Wer sind die Konfessionsfreien?«, 2012, <http://www.remid.de/blog/2012/06/wer-sind-die-konfessionsfreien/>, zuletzt geprüft am 5. April 2018.
- Ders. »Mitgliederzahlen. Sonstige«, 2015, http://remid.de/info_zahlen/verschiedene/, zuletzt geprüft am 5. April 2018.
- Ders. »Religionsunterricht vs. Religionskundeunterricht. Gehört konfessioneller Unterricht an die Schule?«, 2015, <http://remid.de/religionsunterricht-vs-religionskundeunterricht-gehört-konfessioneller-unterricht-an-die-schule/>, zuletzt geprüft am 5. April 2018.
- Remid (Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst) und Christoph Wagenseil. »Spiritueller Atheisten? Statistische Einblicke in aktuelle Formen weltanschaulicher Selbstverortung«, 2012, <http://remid.de/blog/2012/03/spirituelle-atheisten-statistische-einblicke-in-aktuelle-formen-weltanschaulicher-selbst-verortung/>, zuletzt geprüft am 5. April 2018.
- Rink, Steffen. »Erläuterungen zur REMID-Statistik der Mitgliederzahlen von Religionsgemeinschaften«, 2001, http://remid.de/info_zahlen_erl/, zuletzt geprüft am 5. April 2018.
- Rösch, Anita (Hg.). *Leben leben 1. Werte und Normen*, Stuttgart: Klett, 2013.
- Dies. (Hg.). *Leben leben 1. Lehrerband*, Stuttgart: Klett, 2013.
- Schmidt, Heinz u. a. (Hg.). *Das Kursbuch Religion 3*, Stuttgart, Braunschweig: Calwer Verlag, Moritz Diesterweg, 2007.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. »Zensus 2011. Religion ausführlich.« 2014, https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:00,RELIGION_AUSF,m, zuletzt geprüft am 5. April 2018.
- Stolz, Jörg u. a. »Religiosität in der modernen Welt. Bedingungen, Konstruktionen, und sozialer Wandel. Schlussbericht zum Nationalen Forschungsprogramm 58 des Schweizerischen Nationalfonds«, 2011, http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht_Stolz.pdf, zuletzt geprüft am 5. April 2018.
- Trutwin, Werner (Hg.). *Zeit der Freude. Schülerbuch*, München: BSV, 2010.
- Ders. (Hg.). *Zeichen der Hoffnung. Schülerbuch*, München: BSV, 2011.
- Tworuschka, Udo. *Der Islam in den Schulbüchern der BRD. Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1986.
- Wagenseil, Christoph. »Was ist eigentlich eine Weltanschauung?«, 2015, <http://www.remid.de/blog/2015/06/was-ist-eigentlich-eine-weltanschauung/>, zuletzt geprüft am 5. April 2018.
- Wöstemeyer, Christina. »Darstellung religiöser Diversität im Schulbuch. Integrations- oder Konfliktpotential?«, in: *Konflikt - Integration - Religion. Religionswissenschaftliche Perspektiven*, Peter Antes u. a. (Hg.), Göttingen: V&R unipress, 2013, 141–157.
- Ziebertz, Hans-Georg. *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1994.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2018, V&R unipress GmbH, Cöttingen

ISBN Print: 9783847107484 – ISBN E-Lib: 9783737007481

Religion in aktuellen Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland

In Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht spielt das Thema der Religion vor allen Dingen in Zusammenhang mit dem inter- und transkulturellen Lernen eine Rolle. Die in den nationalen Bildungsstandards für moderne Fremdsprachen¹ festgelegten Ziele des Fremdsprachenunterrichts weisen der inter- und transkulturellen Kompetenz neben funktionalen kommunikativen und methodischen Kompetenzen eine wichtige Stellung zu.² In verschiedenen Aufgabenformaten, die unter anderem der Wissensaneignung, dem kontrastiven Vergleich, der Bewusstmachung kultureller Gemeinsamkeiten dienen, werden hier – implizit oder explizit – auch die Religionen der Länder und Regionen angesprochen, in denen die jeweiligen Zielsprachen des Fremdsprachenunterrichts eine wichtige Rolle spielen. Insbesondere um kulturelle Gemeinsamkeiten zu betonen, nehmen hier christliche Feste, vor allem Weihnachten, einen besonderen Platz ein. Da jedoch weder bei den Schülerinnen und Schülern in Deutschland noch in der Regel in den Regionen der Zielsprachen eine religiöse Homogenität und die Religiosität aller unterstellt werden kann, versuchen die Lehrwerke mit neuen, offeneren Aufgabenformaten zu reagieren. In diesem Beitrag untersuche ich Lehrwerke für Englisch und Französisch, die seit 2003, also seit der Veröffentlichung der *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache*, erschienen sind. Im Fokus der Untersuchung stehen die Repräsentation der

1 Kultusministerkonferenz (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4. Dezember 2003, München: Wolters Kluwer Deutschland, 2014, abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf, zuletzt geprüft am 3. April 2018.

2 Vgl. Kultusministerkonferenz (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache*, 6–18 und Kultusministerkonferenz (Hg.): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. Oktober 2012, 19–20, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, zuletzt geprüft am 5. Februar 2018.

Zielsprachenländer und die Lernaufgaben, die auf ihre religiös-kulturelle Festschreibung und Öffnung hin befragt werden.

Forderungen der Bildungsstandards

Die Bildungsstandards für die modernen Fremdsprachen bezogen sich zunächst auf die erste Fremdsprache für den mittleren Schulabschluss. In kurzen Beschreibungen wird festgehalten, was die Schülerinnen und Schüler können sollten. Dabei werden auch in Bezug auf den landeskundlich geprägten interkulturellen Wissenserwerb konkrete Bereiche benannt, wie beispielsweise Feiertage, jedoch auch Werte und Normen. Das Thema der Religion wird in den Bildungsstandards nicht explizit angesprochen.³ Zur Veranschaulichung werden Aufgabenbeispiele gegeben, die kurz angesprochen werden. Ein Lesetext bezieht sich auf einen Jungen vietnamesischer Herkunft in den USA, der zu einer Geburtstagsfeier eingeladen worden ist. Im Gespräch mit seiner Mutter, sagt sie ihm: »Vietnamese don't celebrate birthdays. [...]« Der Junge entgegnet:

[I]t's America. Everybody celebrates everything here. Christmas, New Year's, Mother's Day, Father's Day, birthdays – and we're at an advantage. We celebrate their holidays in addition to ours. See, that's why you're wrapping *bánh trù'ng*, because in a few days, we're going to celebrate *Tết*, our own New Year.⁴

Die Mutter erwidert: »We don't celebrate Christmas. We're Buddhists.«⁵

In diesem Beispiel wird Religion explizit angesprochen. Das Thema der bevorstehenden Geburtstagsfeier wird zum Ausgangspunkt für eine Darstellung der unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründe genommen. Es werden dann jedoch ausschließlich Aufgaben zum Textverstehen vorgeschlagen. Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler eine Mindmap erstellen, für die es keine weiteren Vorgaben gibt.⁶

Eine weitere Aufgabe, die sich auf den funktional-kommunikativen Bereich »Sprechen« bezieht, nimmt einen kurzen Lesetext zum Ausgangspunkt, in dem es um ein Mädchen geht, dessen Schwester Lesley aus dem Elternhaus ausgerissen ist. Die Familie weiß nicht, wo sie sich befindet und das Mädchen hat vor allen Dingen Angst vor Weihnachten ohne ihre Schwester: »Her greatest wish on Christmas is to have Lesley back so that they will be a family again.«⁷ Die Er-

3 Kultusministerkonferenz (Hg.), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache*, 16f.

4 Ebd., 34.

5 Ebd.

6 Ebd., 32f., 35.

7 Ebd., 40, zitiert nach *Learning English. Password Orange*, Bd. 5 Erweiterungskurs. Begleitbuch

wählung von Weihnachten erfolgt hier, anders als in der ersten hier beschriebenen Aufgabe, nicht mit dem Verweis auf einen spezifischen kulturellen Hintergrund oder eine bestimmte Herkunft.

In den Aufgabenbeispielen der Bildungsstandards für Französisch wird zwar das Thema der Migration angesprochen; es findet jedoch an keiner Stelle eine Vertiefung in Bezug auf Kultur oder Religion statt.

Lehrwerkforschung und Lehrwerknutzungsforschung

In der einschlägigen Forschungsdiskussion ist die zentrale Stellung von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht durchaus umstritten, so auch der Bericht einer Arbeitsgruppe des 22. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) zur »Funktion und Zukunft von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht«:

Aufgezeigt wurden [in der Arbeitsgruppe] die Gegensätze zwischen der unbestrittenen Arbeitserleichterung für die Unterrichtenden und der Gängelung durch das eingesetzte Lehrwerk als ›heimliches Curriculum‹ sowie die durchweg erhebliche Zufriedenheit der Unterrichtenden mit dem Lehrwerk gegenüber der Unzufriedenheit vieler Lernender.⁸

Jedoch, so auch die Feststellung der zitierten Arbeitsgruppe, ist es vonnöten, die Wichtigkeit von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht zu unterstreichen, unter anderem ihre strukturierende und ideengebende Funktion. Jürgen Kurtz sieht Lehrwerke als »Konvergenzpunkte der vielschichtigen Diskussionen um sie und als ›Schnittpunkte aller Bedingungen, die Unterricht konstituieren‹ (Wolff) [...]«⁹ und hebt ihre steuernde Funktion im Fremdsprachenunterricht hervor, möchte jedoch zugleich keinesfalls »optimale Lehrwerkverwendung« als »optimale Lehrwerkbindung« verstanden wissen.¹⁰ Auch Andreas Grünewald kon-

für den Unterricht, Stuttgart: Klett, 2000, 73 und *Learning English. Password Orange*, Bd. 5 Erweiterungskurs. Begleitbuch für Lehrer, Stuttgart: Klett, 2000, 64.

8 Otfried Börner u. a., »Funktion und Zukunft von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht«, in: Eva Burwitz-Melzer u. a. (Hg.), *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Gießen, Oktober 2007, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengeren, 2008, 348–356, hier 349. Vgl. auch Jürgen Kurtz, »Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung«, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40, 2 (2011), 3–14, hier 6, Anm. 8; Eva Matthes und Carsten Heinze, *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005.

9 Kurtz, »Lehrwerkkritik«, 5; vgl. auch Dieter Wolff, »Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht«, in: Johanna Meixner und Klaus Müller (Hg.), *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*, Weinheim/Basel: Beltz, 2009, 187–207, hier 192.

10 Kurtz, »Lehrwerkkritik«, 6.

statiert, dass Lehrwerke als »Leitmedium des Fremdsprachenunterrichts einen Großteil der unterrichtlichen Praxis« bestimmten.¹¹ Dabei zählen das Schülerbuch und in der Regel im Fremdsprachenunterricht auch das dazugehörige Arbeitsheft für Schüler und Schülerinnen sowie eine CD mit Hörtexten zu den wichtigsten Teilen eines Lehrwerks.

In der Forschung zum lehrwerkgestützten Fremdsprachenunterricht unterscheiden wir zwischen Lehrwerkanalyse, Lehrwerkverwendung (oder -wirkung) und Lehrwerkentwicklung.¹² In der gegenwärtigen einschlägigen methodischen Diskussion bleibt die Zusammenführung oder ein sinnvolles Zusammenführen dieser Bereiche weiterhin ein Desiderat.¹³ Dieser Beitrag befasst sich lediglich mit der Analyse von Lehrwerken, die insbesondere einer Ergänzung durch die Erforschung der Lehrwerkverwendung durch Befragungen und Unterrichtsbeobachtung bedürften, denn: »Fremdsprachenunterricht muss mehr sein als Schulbuchunterricht«.¹⁴ Doch bleibt auch in heutiger Zeit die inhaltliche Auswertung von Lehrwerken eine Notwendigkeit in der Forschung. Dies ist auch angesichts der Tatsache zu betonen, dass die Inhaltsanalyse in den letzten 20 Jahren deutlich zurückgetreten ist, vor allem zugunsten einer Überprüfung, ob Lehrwerke den Anforderungen eines kompetenzorientierten Unterrichts genügen und auch im Sinne einer stärker sprachdidaktisch ausgerichteten Analyse.¹⁵

Durch Lehrwerke wird im schulischen Unterricht ein Zugang zu spezifischen, in ihnen repräsentierte Realitäten geschaffen und in handlungsorientierten Aufgaben werden Vorschläge für den Umgang mit dieser Realitätsrepräsentation gemacht.¹⁶ In einer Untersuchung der Förderung interkultureller Kompetenz durch Lehrwerke für den Französisch- und Spanischunterricht öffnet sich für Andreas Grünewald ein Spannungsfeld:

11 Andreas Grünewald, »Förderung der Interkulturellen Kompetenz in Französisch- und Spanischlehrwerken«, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40, 2 (2011), 64–82, hier 64.

12 Kurtz, »Lehrwerkkritik«, 3f.

13 Vgl. auch ebd., 4 sowie Lars Schmelter, »Immer noch *das* Leitmedium?! – Lehrwerkforschung und Lehrwerkerstellung als Herausforderung der Fremdsprachenforschung«, in: Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), *Fremdsprachen lehren und lernen. Rück- und Ausblick*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 1999, 148–155.

14 Wolfgang Butzkamm, *Der Lehrer ist unsere Chance*, Essen: Buchverlag Prof. A. W. Geisler, 2005, 93.

15 Vgl. z. B. den umfangreichen Band von Christine Michler zu Lehrwerken für den Französischunterricht: Christine Michler, *Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium. Eine kritische Fallstudie mit Empfehlungen für zukünftige Lehrwerke*, Augsburg: Wißner-Verlag, 2005. Christine Michler widmete sich in ihrer umfangreichen Analyse lediglich in einem Kapitel inhaltlichen Aspekten. Es stehen deutlich Aspekte wie die pragmatische und grammatische Progression, Sprachbeschreibung und sprachliche Übungen im Fokus der Untersuchung.

16 Vgl. Anni Heitzmann und Alois Niggli, »Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung«, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28, 1 (2010), 6–19, hier 10; vgl. auch Kurtz, »Lehrwerkkritik«, 6.

Erstens gilt es, Schülern Einblicke in die Besonderheiten fremder Kulturräume und somit Orientierungswissen zu vermitteln, was – abhängig von Alter und Lernstand – nicht ohne Reduktionen und Simplifizierungen möglich ist. Zweitens soll deutlich werden, dass eine schematische Kontrastierung des »Eigenen« und des »Fremden« den stets komplexen Phänomenen von Kulturmischung nicht gerecht wird.¹⁷

Wie könne also, so fragt Grünewald, das Lernziel einer differenzierten Betrachtung kultureller Praktiken möglich werden und somit auch das Erkennen unscharfer Grenzen kultureller Verortungen? Im vorliegenden Beitrag sollen Grünewalds Problematisierung aufgegriffen und dabei vor allem die Aufgabenstellungen in den Blick genommen werden. Es interessiert dabei nicht zuletzt die Frage, inwiefern unterschiedliche kulturelle Verortungen auf der Seite der Rezeption, also der Schülerinnen und Schüler, angesprochen und zugelassen werden. Werden sie als Angehörige einer als homogen vorgestellten deutschen Kultur und einer Mehrheitsreligion angesprochen oder gerade auch in ihrer diesbezüglichen Heterogenität? Inwiefern können hier auch die genannten »unscharfen Grenzen« sichtbar werden und umgekehrt Zuschreibungen eines »Anderen« vermieden werden?

Zunächst werden unter der Prämisse, dass die Aufgaben Festlegungen vermeiden und Reflexionsprozesse anstoßen sollten, verschiedene allgemeine Anforderungen an das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht formuliert:

1. Es sollten keine sogenannten *critical incidents*, also aufgrund angenommener kultureller Unterschiede konflikthafte Situationen, vorkonstruiert werden, um Zuschreibungen zu vermeiden.
2. Das Material sollte möglichst »authentisch« sein. Hiermit ist im fremdsprachendidaktischen Kontext gemeint, dass es sich um reales Material aus den Zielsprachenländern handelt. Eine beschriebene Situation sollte sich tatsächlich ereignet haben und nicht verallgemeinert werden.
3. Die Schülerinnen und Schüler nehmen anhand des präsentierten Materials und ihrer Selbstreflexion selbst den Kulturvergleich vor. Ein Vergleich beinhaltet die Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden.
4. Es wird die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels gegeben und dieser methodisch unterstützt.

Die Aufgaben lassen sich in die drei Schwerpunkte des inter- und transkulturellen Lernens einordnen:

1. Wissenserwerb (Entschlüsselung von Texten und Filmen, soziokulturelles Orientierungswissen, fremdsprachliches Wissen)

¹⁷ Grünewald, »Förderung der Interkulturellen Kompetenz«, 65.

2. Angemessenes Handeln (erfolgreich kommunizieren: aktives Zuhören, sich angemessen artikulieren; Fähigkeit, Missverständnisse zu klären)
3. Bewusstmachung, Reflexion und Infragestellung bzw. Veränderung von Einstellungen/Haltungen (Bewusstmachung der eigenen Konventionen, Vergleich, Wahrnehmung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, Veränderung der eigenen Haltung)

Dem Fokus des vorliegenden Beitrags entsprechend soll zum ersten Bereich gefragt werden, wie die Zielsprachenländer dargestellt werden; zum zweiten, ob Hilfestellungen zur Entwicklung der Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler gegeben werden; und zum dritten, wie die Schülerinnen und Schüler adressiert werden und auf welche Weise ein Vergleich und ein Perspektivenwechsel unterstützt werden.

Das Korpus

Das Korpus wurde für diesen Beitrag eingegrenzt auf Lehrwerke für die gymnasiale Mittelstufe (Sekundarstufe I). Es wurden Lehrwerke ausgewählt, die in allen Bundesländern zugelassen sind, soweit dort ein Zulassungsverfahren besteht, und auf die sich die Lehrmittelfreiheit bezieht. Insbesondere da keine genauen Zahlen der Verbreitung der Lehrwerke an Schulen vorliegen, kann nach diesen Kriterien dennoch von einer hohen Repräsentativität ausgegangen werden. Der Beitrag beschränkt sich auf die Lehrwerke für Englisch als erste Fremdsprache und Französisch als zweite Fremdsprache, da es sich um die in der Bundesrepublik Deutschland meistgewählte Sprachenfolge handelt.¹⁸ Dabei wurden bevorzugt die Lehrwerksfassungen für die verkürzte Gymnasialzeit (G 8) gewählt. Es handelt sich bezogen auf den Englischunterricht um die Lehrwerke *Green Line* vom Klett-Verlag und *English G 21* aus dem Hause Cornelsen. An Französisch-Lehrwerken wurden *À plus! Nouvelle édition* (Cornelsen) und *Découvertes* (Klett) ausgewertet. Von allen Lehrwerken wurde der erste Band des Schülerbuchs gewählt, da in diesem Band das Thema der Feste und Feiertage eingeführt wird.

18 Vgl. die Statistiken: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html>, zuletzt geprüft am 4. April 2018; https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100147004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 4. April 2018; https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 4. April 2018.

Tabelle 1: Übersicht über die Lehrwerke in den verschiedenen Bundesländern:

| | <i>English G 21</i> (Englisch, Cornelsen) | <i>Camden Town</i> (Englisch, Diesterweg) | <i>Green Line</i> (Englisch, Klett) | <i>À plus! Nouvelle édition</i> (Französisch, Cornelsen) | <i>Découvertes</i> (Französisch, Klett) |
|------------------------|---|---|---|--|---|
| Baden-Württemberg | X | X | X | X | X |
| Bayern | X | | X | X | X |
| Berlin | keine Liste | | | | |
| Brandenburg | pauschale Zulassung | | | | |
| Bremen | X | X | X | X | X |
| Hamburg | kein Verfahren | | | | |
| Hessen | X | X | X | X | X |
| Mecklenburg-Vorpommern | X | X | X | X | X |
| Niedersachsen | X | X | X | X | X |
| Nordrhein-Westfalen | X | X | X | X | X |
| Rheinland-Pfalz | X | X | X | X | X |
| Saarland | kein Verfahren | | | | |
| Sachsen | X | | X | X | X |
| Sachsen-Anhalt | X | X | X | X | X |
| Schleswig-Holstein | | | | | |
| Thüringen | X | X | X | X | X |

Lehrwerke für den Englischunterricht

Green Line

Bereits im ersten Band des Lehrwerks befindet sich als drittes Thema doppel-seitiger und farblich gekennzeichnete Dossiers mit Aufgaben, in der auf inter-kulturelles Lernen fokussierten Rubrik »Across cultures« ein Überblick zu be-sonderen Tagen, betitelt mit »Special days, special events«. ¹⁹ Im Vergleich zur vorherigen Ausgabe des Bandes von 2006 mit zahlreichen Neuauflagen ²⁰ hat hier

19 Harald Weisshaar (Hg.), *Green Line 1*. Schülerbuch, Stuttgart, Leipzig: Klett, 2014, 122f.

20 Harald Weisshaar (Hg.), *Green Line 1*. Schülerbuch, Stuttgart, Leipzig: Klett, 2006.

eine inhaltliche Öffnung stattgefunden. In der älteren Ausgabe des Schülerbuchs des Lehrwerks begann die fakultative Doppelseite »(A calendar) Around the year« mit dem verallgemeinernden Satz: »People in Britain and people in Germany celebrate the same religious holidays. You know Christmas and Easter!«²¹ Auf diese Weise wurde suggeriert, dass in Großbritannien und Deutschland alle die genannten christlichen Feiertage begehen. Aufgeführt werden dann der nicht-religiöse, jedoch christlich geprägte Valentinstag, der *Red Nose Day* und Weihnachten mit dem Refrain des Liedes »We wish you a Merry Christmas« und einer detaillierten Darstellung der Weihnachtsbräuche in Großbritannien.²² Als Arbeitsaufträge sollten die Schülerinnen und Schüler Weihnachtsfeste in Großbritannien und Deutschland vergleichen²³, in zwei anderen Aufgaben werden sie aufgefordert, in Gruppenarbeit weitere landeskundliche Informationen zu »special days« oder »religious days« in Großbritannien zu recherchieren und sich in Partnerarbeit über derartige Tage an dem Ort, an dem sie leben, auszutauschen.²⁴ Sie sollten beschreiben, was sie und ihre Familie an einem solchen Tag machen.²⁵ Es fand demnach lediglich mit der letzten Aufgabe eine Öffnung zu nicht-religiösen Festen und Feiertagen sowie zu Festen und Feiertagen anderer Religionen statt.

In der neuen Ausgabe von *Green Line* hingegen zielt bereits der Einleitungssatz nicht ausschließlich auf religiöse bzw. christliche Feiern: »Holidays, festivals and traditions are a part of every culture. Learn about different special days in the UK and compare them with special days where you live.«²⁶ Erst in der Einstiegsaufgabe werden religiöse Feste als eine Möglichkeit neben Nationalfeiertagen, Hochzeiten, Geburtstagen, Familienfeiern, Sportereignissen und lokalen Festivals genannt.²⁷ Mit einem kurzen Video und einem Hörtext, die sich auf den zu dem Lehrwerk gehörenden DVD und CD befinden, werden sechs Feste kurz vorgestellt: der *Pancake Day*, die *Guy Fawkes Night* und der *Notting Hill Carnival* im Film, das Wimbledon Tennisturnier, eine Hochzeit im Königshaus und der Muttertag auf der Audio-CD. In der Anschlussaufgabe, die das Hör-Seh-Verstehen und das Hörverstehen sichern soll, findet in Bezug auf den *Pancake Day* der religiöse Hintergrund des Fests Erwähnung, das vor Beginn der österlichen Fastenzeit gefeiert wird.²⁸ Weitere Aufgaben dienen der Reproduktion des Gelernten und der Artikulation von Vorlieben der Lernenden in Bezug auf die

21 Ebd., 132.

22 Ebd., 132f.

23 Ebd., 132, Nr. 4.

24 Ebd., 133, Nr. 5.

25 Ebd., 133, Nr. 6.

26 Weisshaar (Hg.), *Green Line 1*, 2014, 122.

27 Ebd., 122, Nr. 1.

28 Ebd., 123, Nr. 4a.

entsprechenden Texte.²⁹ Auch in dieser Ausgabe des Schülerbuchs sollen die Schülerinnen und Schüler das themenbezogene landeskundliche Wissen durch eigene Recherchen erweitern.³⁰ In einem Kasten werden neben Weihnachten und Ostern nun jedoch im Gegensatz zur vorherigen Ausgabe des Lehrwerks auch nicht-christliche religiöse Feste als Anregung genannt: *Diwali* (das hinduistische Lichterfest), *Eid* (das islamische Opferfest), *Chanukkah* (das jüdische Lichterfest). Als stark säkularisierte Anlässe zu Feierlichkeiten, die partiell einen christlich-religiösen Hintergrund haben, werden Halloween, Namenstage und der Valentinstag genannt. Kleine Fotos heben die religiöse Vielfalt hervor, indem sie neben Halloween *Eid*, *Chanukka* und Weihnachten zeigen. Diese Aufgabe sieht eine Öffnung auch zu nicht-religiösen Festen vor, lenkt jedoch durch die im Kasten genannten Feiern sehr stark in die religiöse Richtung. Es wäre die Aufgabe der Lehrkraft, das Thema entsprechend der Klasse zu öffnen. Die abschließende Aufgabe Nr. 6 stellt mit dem Arbeitsauftrag der Erstellung einer Zeitleiste wieder eine Festigungsaufgabe dar, die das Thema nicht weiter öffnet, jedoch auch die aus der vorherigen Aufgabe dazugewonnenen Feiern und Ereignisse explizit mit einbezieht.³¹

English G 21

Das Thema religiöser Feiern wird hier nur im letzten »Extra-Topic« nach Geburtstag, Hausbeschreibungen, einem *jumble sale* (eine wohltätige Verkaufveranstaltung), Rezepten für Partyhäppchen und Gedichten aufgegriffen.³² Vorher gibt es im Schülerbuch des Lehrwerks lediglich in einer Übung zu sprachlichen Strukturen, eher als kleinen Scherz, den Vorschlag, den Weihnachtsmann zum Satzsubjekt zu machen.³³ Auf den Doppelseiten, die sich explizit und auch durch die Betitelung mit »Merry Christmas« auf Weihnachten beziehen, geht es in erster Linie um die Vermittlung von landeskundlichem Wissen zu Weihnachten in Großbritannien. Britische Weihnachtskarten, eine Wortschatzübung, das Lied *Jingle Bells* auf der Lehrwerks-CD und die Herstellung eines *Christmas crackers* werden angesprochen.³⁴ Eine Öffnung des Themas ist lediglich in der zweiten Aufgabe vorgesehen, die mit »Now you« betitelt, den Schülerinnen und Schülern das Wort geben möchte. Diese werden dazu aufge-

29 Ebd., 123, Nr. 4b und 4c.

30 Ebd., 123, Nr. 5.

31 Ebd., 123, Nr. 6.

32 Hellmut Schwarz (Hg.), *English G 21*. Schülerbuch, Berlin: Cornelsen, 2006, 35, 50–51, 67, 83, 99.

33 Ebd., 59, Nr. 4.

34 Ebd., 112f., Nr. 1, 3 bis 6.

fordert, über sich und ihre Familie zu sprechen. Als Anregungen sind drei Sprechblasen mit folgenden Texten vorgegeben:

1. »We don't write Christmas cards.«
2. »We don't have Christmas, but we have..., and we eat... and we...«
3. »We have ...for Christmas dinner.«³⁵

Durch die zweite Sprechblase werden Schülerinnen und Schüler, die nicht Weihnachten feiern, dazu aufgefordert, sich aktiv in Bezug auf das Unterrichtsthema einzubringen. Dennoch bleiben aufgrund der starken Dominanz der reich illustrierten Aufgaben und Übungen, die sich ausschließlich auf Weihnachten beziehen, die Schülerinnen und Schüler mit christlichem Hintergrund die Hauptadressaten bzw. -adressatinnen des Themenschwerpunkts. Dieses Ungleichgewicht wird dadurch verstärkt, dass gerade die stärker handlungsorientierten Aufgaben, welche die Erstellung einer eigenen Weihnachtskarte und eines *Christmas cracker* vorsehen, sich ausschließlich auf dieses Fest beziehen.

Lehrwerke für den Französischunterricht³⁶

A plus! Nouvelle édition 1

Das Lehrwerk für Französisch als zweite Fremdsprache am Gymnasium von Cornelsen *À plus!* enthält im ersten Band (Schülerbuch) seiner Neuauflage, die 2012 erschien, ein nur einseitiges fakultatives Modul »Fêtes et traditions en France [Feste und Traditionen in Frankreich; R.S.]«. ³⁷ Es findet hier, auch im Vergleich zu dem Englisch-Lehrwerk aus dem gleichen Verlag, keine kulturell-religiöse Pluralisierung statt. Auf einer in Kalenderform gestalteten und mit Fotografien illustrierten Übersicht werden bis auf den Import des Halloween-Festes lediglich traditionelle französische Feiern und Ereignisse dargestellt, teilweise mit christlichem Bezug, teilweise säkularer Natur: Die *fête des Rois* (Heilige Drei Könige), *Chandeleur* (traditionelles Crêpes-Essen an Mariä Lichtmess), Ostern, 1. April und 1. Mai, die *fête de la musique* (ein Musikfestival im

35 Ebd., 113, Nr. 2.

36 Genauer, jedoch nicht in vergleichender Perspektive mit Lehrwerken für Englisch werden die hier untersuchten Lehrwerke für den Französischunterricht behandelt bei Regina Schleicher, »Diversität in Texten und Aufgaben in den Nationalen Bildungsstandards und in aktuellen Lehrwerken für den Anfangsunterricht Französisch«, in: Christiane Fäcke und Barbara Mehlmauer-Larcher (Hg.), *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017, 109–122.

37 Otto-Michael Blume u. a., *À plus ! Nouvelle édition. Französisch für Gymnasien*, Berlin: Cornelsen, 2012/2013, 116–117.

öffentlichen Raum), der 14. Juli als Nationalfeiertag, die *rentrée scolaire* (Schulbeginn nach den langen Sommerferien) und Weihnachten. In der einzigen deutschsprachig formulierten Anschlussaufgabe heißt der Arbeitsauftrag: »Vergleicht die französischen Feste mit denen, die ihr von zu Hause kennt. Was ist gleich/anders?« Die mit der Formulierung »von zu Hause« für alle Schülerinnen und Schüler offen gehaltene Aufgabe steht in einem deutlichen Kontrast zur Darstellung Frankreichs als kulturell homogen. Religiöse Bezüge, deren Erwähnung sich zumindest in Bezug auf die Heiligen Drei Könige, *Chandeleur*, Ostern und Weihnachten angeboten hätten, finden keine Erwähnung, was eine generalisierende Wirkung hat. Stattdessen wird beschrieben, welche traditionellen Praktiken für diese Tage gelten – einen Kuchen servieren, Crêpes essen, sich Süßigkeiten schenken lassen oder den Weihnachtsbaum dekorieren.³⁸

Découvertes Série jaune 1

In dem entsprechenden Lehrwerk für Französisch als zweite Fremdsprache von Klett *Découvertes Série jaune* finden sich auch außerhalb thematisch einschlägiger Module Bezugnahmen auf Weihnachten, so in einer Art Zwischenlektion »Plateau 1« in einem Lesetext, der mit einer Überraschung zu Weihnachten endet: der junge Protagonist bekommt seine verlorene Katze zurück und ruft begeistert aus: »C'est mon plus beau cadeau de Noël. [Das ist mein schönstes Weihnachtsgeschenk; R.S.]«³⁹ Unter dem Text ist neben einem dekorierten Weihnachtsbaum eine Katze mit einem Jungen abgebildet. In einem Übungs- und Aufgabenteil nach einer Lektion zum Thema der Geburtstagsfeiern wird den Schülerinnen und Schülern vorgeschlagen, einen Fotoroman zu einem Fest zu erstellen. Als Anregungen sind ein Geburtstag, eine Hochzeit, Weihnachten und Neujahr dargestellt, jeweils illustriert mit einem Foto. Für weitere Feste wird auf das Vokabular im hinteren Teil des Schülerbuchs verwiesen.⁴⁰ Dort werden die bereits angesprochenen Anlässe jedoch nur mit der Taufe, dem 14. Juli als französischen Nationalfeiertag, Ostern und Pfingsten ergänzt. Es gibt demnach keinen einzigen Hinweis auf eine Feier einer nicht-christlichen Religion.⁴¹

Zum 14. Juli hat das Schülerbuch des Lehrwerks eine ganze Lektion zu bieten, die mit »On va à la fête [Wir gehen zum Fest; R.S.]« betitelt ist und ausführlich verschiedene Aspekte behandelt.⁴² In dem Übungs- und Aufgabenteil hierzu

38 Ebd., 116.

39 Birgit Bruckmayer u. a., *Découvertes Série jaune für den schulischen Französischunterricht*. Schülerbuch, Stuttgart, Leipzig: Klett, 2012, 39.

40 Ebd., 54, Nr. 5.

41 Ebd., 162.

42 Ebd., 93–106.

werden erneut auch andere Feste angesprochen: fast deckungsgleich zu *À plus!* Weihnachten, die *fête des Rois* (Heilige Drei Könige), der 1. April, Ostern, die *fête de la musique*. Bei den Kurztexten zu den Illustrationen in Comic-Ästhetik wird ebenfalls nicht erwähnt, dass es sich zum Großteil um Feste mit christlich-religiösem Bezug handelt. Ostern wird beispielsweise auf die folgende Weise behandelt: »À Pâques, les cloches apportent des œufs. Les enfants cherchent les œufs dans l'appartement ou dans le jardin. C'est bon, les œufs en chocolat! [An Ostern bringen die Glocken Eier. Die Kinder suchen die Eier in der Wohnung oder im Garten. Schokoladeneier sind lecker!; R.S.]«⁴³ In einer in dieser Hinsicht offenen Aufgabe werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, über ein eigenes Fest acht Sätze zu schreiben. Die weiteren Aufgaben in diesem Teil beziehen sich auf Feste im Allgemeinen. Die abschließende Portfolio-Aufgabe sieht die Vorbereitung eines Plakats für ein französisches Fest vor.⁴⁴

Schlussfolgerung

Zusammenfassend ist auffällig, dass das Thema der Religion, auch unter kulturellem Aspekt, in den Lehrwerken für das erste Lernjahr der Fächer Englisch und Französisch am Gymnasium vorwiegend im Zusammenhang mit dem Kalenderjahr angesprochen wird. Während in der neuen Lehrwerksgeneration von Klett für den Englischunterricht bereits auf dem Gebiet der Repräsentation von Großbritannien als Zielsprachenland in der Vermittlung von landeskundlichem Wissen durchaus auf religiöse Pluralität verwiesen wird, indem auch nicht-christliche religiöse Feste Erwähnung finden, kann dies für die drei anderen hier ausgewerteten Lehrwerke nicht behauptet werden. Auffällig ist sowohl bei *English G 21* als auch bei beiden untersuchten Schülerbänden für den Französischunterricht, dass die Zielsprachenländer als kulturell und religiös homogen erscheinen. Gegenüber einer ausgeprägten Fokussierung auf christliche Feste, vor allen Dingen Weihnachten, auch bei den Aufgaben, können selbst die offenen Aufgaben keinen Ausgleich für die Praxis schaffen, andere Religionen und Atheismus zu homogenisieren und unsichtbar zu machen. Der Zielgruppe relativ junger Schülerinnen und Schüler entspricht zumindest gemäß den gegenwärtigen Normen, dass die Aufgaben des interkulturellen Lernens nicht sehr weit gehen, allenfalls zu einem Vergleich auffordern, nicht jedoch auf einen Perspektivenwechsel abzielen.

Es wäre für künftige Neuauflagen zu empfehlen, ein auch in kulturell-religiöser Hinsicht realistisches Bild der Gesellschaften der Zielsprachenländer zu

43 Ebd., 102.

44 Ebd., 103.

zeichnen, die zwar in der Vorstellung der Identifikationsfiguren durchaus als Migrationsgesellschaften gekennzeichnet sind,⁴⁵ nicht jedoch, wenn es um Feste und Feiern geht. Es wird auf diese Weise für die Adressatinnen und Adressaten kein Lebensweltbezug hergestellt. Als gelungen erscheint hingegen die gegenüber älteren Lehrwerken sich deutlich abzeichnende Öffnung durch den Verweis auf nicht-religiöse Feiern und besondere Tage. Auf diese Weise werden auch die Schülerinnen und Schüler gut angesprochen, die keine Religionszugehörigkeit haben.

Literaturverzeichnis

- Blume, Otto-Michael u. a. *À plus ! Nouvelle édition. Französisch für Gymnasien*, Berlin: Cornelsen 2012/2013.
- Börner, Otfried u. a. »Funktion und Zukunft von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht«, in: *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen, Oktober 2007*, Eva Burwitz-Melzer u. a. (Hg.), Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengeren, 2008, 348–356.
- Bruckmayer, Birgit u. a. *Découvertes Série jaune für den schulischen Französischunterricht*. Schülerbuch, Stuttgart, Leipzig: Klett, 2012.
- Butzkamm, Wolfgang. *Der Lehrer ist unsere Chance*, Essen: Buchverlag Prof. A. W. Geisler, 2005.
- Grünewald, Andreas. »Förderung der Interkulturellen Kompetenz in Französisch- und Spanischlehrwerken«, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40, 2 (2011), 64–82.
- Heitzmann, Anni und Alois Niggli. »Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung«, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28, 1 (2010), 6–19.
- Kultusministerkonferenz (Hg.). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4. Dezember 2003, München: Wolters Kluwer Deutschland, 2014, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf, zuletzt geprüft am 12. März 2018.
- Dies. (Hg.). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. Oktober 2012, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, zuletzt geprüft am 5. Februar 2018.
- Kurtz, Jürgen. »Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung«, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40, 2 (2011), 3–14.
- Learning English. Password Orange*, Bd. 5 Erweiterungskurs. Begleitbuch für den Unterricht, Stuttgart: Klett, 2000.
- Learning English. Password Orange*, Bd. 5 Erweiterungskurs. Begleitbuch für Lehrer, Stuttgart: Klett, 2000.

45 Vgl. Schleicher, »Diversität in Texten und Aufgaben«.

- Matthes, Eva und Carsten Heinze. *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005.
- Michler, Christine. *Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium. Eine kritische Fallstudie mit Empfehlungen für zukünftige Lehrwerke*, Augsburg: Wißner-Verlag, 2005.
- Schleicher, Regina. »Diversität in Texten und Aufgaben in den Nationalen Bildungsstandards und in aktuellen Lehrwerken für den Anfangsunterricht Französisch«, in: *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption*, Christiane Fäcke und Barbara Mehlmauer-Larcher (Hg.), Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017, 109–122.
- Schmelter, Lars. »Immer noch *das* Leitmedium?! – Lehrwerkforschung und Lehrwerkstellung als Herausforderung der Fremdsprachenforschung«, in: *Fremdsprachen lehren und lernen. Rück- und Ausblick*, Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 1999, 148–155.
- Schwarz, Hellmut (Hg.). *English G 21*. Schülerbuch, Berlin: Cornelsen, 2006.
- Weisshaar, Harald (Hg.). *Green Line 1*. Schülerbuch, Stuttgart, Leipzig: Klett, 2006.
- Ders. *Green Line 1*. Schülerbuch, Stuttgart, Leipzig: Klett, 2014.
- Wolff, Dieter. »Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht«, in: *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*, Johanna Meixner und Klaus Müller (Hg.), Weinheim und Basel: Beltz, 2009, 187–207.

Methodische Bewertung und empirische Beispiele religiöser Diversität in italienischen Schulbüchern

Einführung

»In der Tat sind Lehrbücher Kaleidoskope und wir sollten sie nicht als einzelne Abbildungen oder gar als einzige Brechung des Lichts der Lehre betrachten. Wie wir sie betrachten, hängt davon ab, wer wir sind, wie unsere Sichtweise auf Lehrplan und Unterricht aussehen mag und wie unsere Sichtweise auf Wissen und Lernen aussehen mag.«¹

Der Begriff der Diversität ist im Bereich der Religionswissenschaft ein heiß diskutiertes Thema. Diese Studie ist eine Analyse der religiösen Diversität in Lehrbüchern, die in italienischen weiterführenden Schulen zwischen 2008 und 2012 für den katholischen Religionsunterricht verwendet wurden.² Zu diesem Zweck konzentrieren wir uns auf religiöse Programme, Lehrpläne und ein Sample mehrerer Schulbücher, ohne uns näher mit Lehrmethoden zu befassen. Da es an vergleichenden Analysen von katholischen Lehrbüchern mangelt, geht dieses Kapitel auf diese derzeitige Forschungslücke ein und fragt, wie Schulbücher für den katholischen Religionsunterricht die Idee der religiösen Diversität und die Beziehung zwischen dem Katholizismus und anderen Religionen darstellen.

1 Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*, Oslo: Scandinavian University Press, 1993, 8.

2 Aus dem Englischen von Alyce von Rothkirch. Die Autorinnen haben die Einführung und die abschließenden Überlegungen gemeinsam verfasst; für die Seiten 178–184 zeichnet Maria Chiara Giorda verantwortlich, für die Seiten 184–192 Giovanna Caramagno.

Kontext der Studie

Der Kontext des Unterrichts in italienischen Schulen

Im Jahr 1984 aktualisierte der italienische Staat sein langjähriges Abkommen (*Concordato*) mit dem Vatikanstaat über das Verhältnis zwischen der katholischen Kirche und säkularen Institutionen. Dazu gehörte ein neuer Ansatz für den katholischen Unterricht an italienischen Schulen, der sich nicht mehr nur auf die katholische Lehre konzentrierte, sondern auch verschiedene Religionen aus katholischer Sicht präsentierte. Das *Concordato* erkannte an, dass der Katholizismus nicht länger die einzige Religion im italienischen Staat ist und dass es aufgrund des Rechts auf Gewissensfreiheit und der Erziehungsverantwortung von Eltern gewährleistet sein muss, dass jede Schülerin und jeder Schüler jeglicher Jahrgangsstufe sich gegen den Religionsunterricht entscheiden kann. Seit 1985 wird der Katholizismus an staatlichen Schulen in allen Jahrgangsstufen gelehrt.³ In einer Vereinbarung zwischen der Schulbehörde und der italienischen Bischofskonferenz (*Conferenza Episcopale Italiana, CEI*) wurden die Lehrpläne für alle staatlichen Schulen festgelegt, einschließlich der Bestimmungen zur Strukturierung des Unterrichts über den Katholizismus strukturiert, seiner Stellung im Verhältnis zu anderen Unterrichtsstunden, den Kriterien zur Auswahl von Schulbüchern und dem Berufsprofil für die Einstellung von Lehrkräften. Das Lernen über andere Religionen erfolgt aus einer interreligiösen Perspektive.⁴ Der Dialog zwischen verschiedenen kulturellen und religiösen Traditionen wird als Hilfe zum Verständnis der katholischen Geschichte verstanden. Das Lehren und Lernen in diesem Fach konzentriert sich daher nicht mehr allein auf die katholische Lehre oder auf den Glauben der Schülerinnen und Schüler, sondern auf die kulturellen und historischen Aspekte des Katholizismus.

Das Abkommen zwischen Italien und dem Vatikan bietet einen Einblick in die Veränderungen des Religionsunterrichts in einem zunehmend säkularisierten und pluralistischen Kontext – eine Entwicklung, die europaweit und international an Bedeutung gewinnt. Sie wirkt sich auch auf die Gestaltung des Religionsunterrichts auf der Grundlage von Schulbüchern aus. Seit den Terroranschlägen in den USA im Jahr 2001 und in Europa in den folgenden Jahren ist die internationale Bildungsagenda darauf ausgerichtet, Strategien, Ansätze und Grundsätze zu ermitteln, die Religion als Mittel zur Förderung des interreligiö-

3 Vgl. Maria Chiara Giorda, »Religious Diversity in Italy and the Impact of Education. History of a Failure«, in: *New Diversities* 17, 1 (2015), 77–93.

4 Siehe »Instruzione«, 2010, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/cm70_10, zuletzt geprüft am 24. Oktober 2017. Vergleiche auch die Verweise und die neue Bibliographie in <http://www.lasalliana.it/risorse/erenews-notiziario-trimestrale.html>, zuletzt geprüft am 4. April 2018.

sen Dialogs verwenden.⁵ Die neue Perspektive des Religionsunterrichts umfasst die Anerkennung des kulturellen Wertes der Religion und ihres Potenzials für das Verständnis verschiedener Kulturen.⁶ Dies sind die beiden Dimensionen, die das Schulsystem zwingen, über die Struktur des Religionsunterrichts in der heutigen Welt nachzudenken. Die UNESCO-Agenda für Schulbücher bewertet Bildungsqualität im Rahmen des »interkulturelles Verständnisses«,⁷ was im Einklang steht mit der Anerkennung der Rolle des Religionsunterrichts in modernen multikulturellen und multireligiösen Gesellschaften durch den Europarat. Die Strategie des Europarates zielt darauf ab, die religiöse Dimension in die interkulturelle Perspektive einzubeziehen.⁸

Lehrbücher für den katholischen Religionsunterricht

Die Schulbücher für den katholischen Religionsunterricht werden nach den gleichen Kriterien ausgewählt wie alle anderen Schulbücher auch: Nachdem der Klassen- oder Zwischenklassenrat (bestehend aus einer Lehrkraft pro Klasse und Jahrgangsstufe) Bücher vorgeschlagen hat, werden sie vom Kollegium ausgewählt. Normalerweise erfolgt dies in der zweiten Maihälfte, da alle italienischen Schultypen und alle religiösen Lehrbücher von der CEI und der zuständigen Diözesanbehörde zertifiziert werden, die vor der Veröffentlichung das Imprimatur (Druckgenehmigung) erteilt.⁹ Ausschließlich die Texte mit diesem Imprimatur können verwendet werden, weil so garantiert wird, dass der Inhalt des Buches sowohl mit der Kirchendoktrin als auch mit Regierungsrichtlinien übereinstimmt. Texte ohne solche Genehmigung können von Lehrkräften als Ergänzung empfohlen werden, können reguläre Schulbücher aber nicht ersetzen.¹⁰

5 Vgl. Robert Jackson, »Intercultural Education, Religious Plurality and Teaching for Tolerance. Interpretative and Dialogical Approaches«, in: Robert Jackson und Ursula McKenna (Hg.), *Intercultural Education and Religious Plurality*, Oslo: Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief, 2005, 5–13, hier 7.

6 Vgl. Micheline Rey-von Allmen, »Il ruolo e la responsabilità dei decisori e degli esperti nell'attuazione della dimensione religiosa nell'educazione interculturale«, in: Europarat (Hg.), *La dimensione religiosa nell'educazione interculturale*, Straßburg: Council of Europe Publishing, 2005, 71–85, hier 76.

7 Vgl. Falk Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 2. überarbeitete Ausgabe 2010, 13.

8 Vgl. Europarat, *Religious Diversity and Intercultural Education: a reference book for schools*, Straßburg: Council of Europe Publishing, 2007 und Europarat, *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Straßburg: Council of Europe Publishing, 2005.

9 Alle Lehrbücher über den Katholizismus müssen gemäß der Vereinbarung MIUR/CEI: DPR 175/2012 (Dekret des Präsidenten der Republik) von der CEI zertifiziert sein.

10 Vgl. Sergio Ciccattelli, *Prontuario giuridico IRC. Raccolta commentate delle norme che regolano*

Theoretischer Rahmen

Der theoretische Rahmen einer Studie über religiöse Diversität ist recht komplex, da Diversität auf verschiedenen Ebenen analysiert werden kann: historisch, theologisch, philosophisch, soziologisch und pädagogisch. In dieser Studie wurde eine multidimensionale Analyse verwendet, um einen Blick auf die Komplexität und die Debatten von verschiedenen religiösen Vertreterinnen und Vertretern zu werfen und die oben genannten Schlüsselfragen beantworten zu können. Der Begriff der religiösen Diversität verdeutlicht die komplexe Überschneidung kultureller, biografischer, sozialer, politischer und wirtschaftlicher Faktoren, die Religionen prägen. Der Begriff »Diversität«¹¹ und seine zeitgenössische Ausprägung, die »Super-Diversität«,¹² beschreiben die zunehmende Heterogenität und gegenseitige Konditionierung von Faktoren, die mit dem Status und den Erfahrungen von Kulturen verbunden sind und Gesellschaftskontexte prägen. Dazu gehören »unterschiedliche Immigrationsstatus und die damit verbundenen Ansprüche auf bzw. Einschränkungen von Rechten, unterschiedliche Arbeitsmarkterfahrungen, verschiedene Geschlechter- und Altersprofile, räumliche Verteilungsmuster und unterschiedliche Reaktionen von Dienstleistenden und Ortsansässigen.«¹³ Tatsächlich entwickelt sich heute ein komplexes Spektrum beweglicher Grenzen rund um Geschlecht, Alter, Religion, Ethnizität, Kultur, Sprache oder um andere Kennzeichen, die sich in lokalen Interaktionen manifestieren und von globalen Diskursen beeinflusst sind.

Der theoretische Rahmen zeigt, dass all diese analytischen Dimensionen zur Definition der religiösen Diversität beigetragen haben und die Parameter bildeten, an denen sich unsere qualitative Forschungsarbeit orientiert hat. Zusammengekommen prägten sie die Perspektive, aus der die religiöse Diversität in den Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht untersucht wurde.

l'insegnamento della religione cattolica nell'escuole di ogni ordine e grado, Brescia: Queriniana, 2003, 69.

11 Giuseppe Giordan und Enzo Pace (Hg.), *Religious Pluralism. Framing Religious Diversity in the Contemporary World*, New York: Springer, 2014.

12 Steven Vertovec, »The political importance of diasporas«, in: *Migration Fundamentals*, 1. Juni 2005, www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?ID=313, zuletzt geprüft am 4. April 2018.

13 Steven Vertovec, »Super-diversity and its implications«, in: *Ethnic and Racial Studies* 30, 6 (2007), 1024–1054, hier 1025.

Methoden, Sample und Datenerhebung

Für diese Studie haben wir 40 katholische Religionsschulbücher für italienische weiterführende Schulen analysiert. Unter Verwendung der qualitativen Inhaltsanalyse haben wir uns darauf konzentriert, wie diese Schulbücher die Frage der religiösen Diversität angehen. Die Auswahl der Bücher für das Sample basierte auf den Beobachtungsdaten zur Nutzungshäufigkeit und zur Marktcontinuität zwischen 2008 und 2012. Folgende Kriterien wurden bei der Auswahl des Samples zugrunde gelegt: a) Verwendung in weiterführenden Schulen, b) redaktionelle Produktion, c) Zertifizierung durch die CEI, die das Imprimatur des Buches erteilt.

Generell veröffentlichen alle Verlage unterschiedliche Bände: einen Band für den Zweijahreskurs (Jahrgänge eins und zwei in weiterführenden Schulen, 14- bis 15-jährige Schülerinnen und Schüler) und einen Band für den dreijährigen Kurs (Jahrgänge drei, vier und fünf in weiterführenden Schulen). Es gibt allerdings auch Einzelbände, die alle Jahrgänge umfassen. Bei der Analyse wurden alle Bucharten berücksichtigt, da gemäß des Lehrplans die Analyse des Themas sowohl am Ende des zweijährigen Kurses und auch gegen Ende der Abschlussklasse behandelt wird. Alle Bände wurden ohne Berücksichtigung des Zusatzmaterials (Lehrmaterialien, Lehrerhandbücher, CDs, Hefte und digitale Inhalte) analysiert, da die Inhaltsanalyse (*content analysis*) im Vordergrund stand und nicht die Verwendung der Texte im Klassenraum.

Die Schulbücher wurden mit Hilfe eines repräsentativen Samples¹⁴ in drei Phasen gesammelt, um die Anzahl der Sample-Texte zu reduzieren. Zunächst wurden alle Schulbücher, die von 2008 bis 2012 erschienen waren, aufgelistet. Zweitens wurden alle Texte in zweijährige (Jahrgang eins und zwei der weiterführenden Schule), dreijährige (Jahrgang drei, vier und fünf) und vollständige Einzelbände eingeteilt. Diese drei Listen zeigten, dass die meisten Texte die gleichen Merkmale haben (d. h. Autor/Autorin, Titel, Erscheinungsjahr, Verlag), obwohl sie eine andere ISBN-Nummer haben, die das Buch kennzeichnet. Einige der Autorinnen bzw. Autoren haben keinen übergreifenden Einzelband veröffentlicht. Wir haben deshalb das Erscheinungsjahr als Variable für das Jahr gesetzt, in dem das Buch eingeführt wurde. In einem dritten Schritt wurde die Größe der Sample aufgrund bestimmter Auswahlkriterien reduziert: Bei Texten mit demselben Titel wurde die letzte Ausgabe analysiert; bei Texten derselben Autorinnen bzw. Autoren aber unterschiedlichen Titeln wurde nur der zuletzt

14 Dieses Sample-Verfahren entspricht dem Interesse der Forschenden und ist auf den Forschungszweck abgestimmt. Vgl. Maria Chiara Giorda, »Tra le pagine dei manuali scolastici: presenze e assenze delle religioni«, in: Alberto Melloni (Hg.), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Bd. 1, Bologna: Il Mulino, 2014, 209–230.

herausgegebene Band jedes Titels analysiert; bei Texten derselben Autorinnen und Autoren aber mit unterschiedlichem Umfang (d. h. die zweijährigen, dreijährigen und übergreifenden Bände) wurde nur der zuletzt herausgegebene Band analysiert. So umfasste Sample für die Untersuchung letztlich zehn Autorinnen und/oder Autoren, die insgesamt 14 Bücher für den zweijährigen Kurs geschrieben hatten, neun Autorinnen und/oder Autoren, die 13 Bücher für den dreijährigen Kurs geschrieben hatten und elf Autorinnen und/oder Autoren, die übergreifende Bände geschrieben hatten. Das Sample zeigt die Gesamtzahl der Autorinnen und/oder Autoren (18), dass einige Autorinnen und/oder Autoren, die zweijährige, dreijährige und übergreifende Bände produziert hatten, nur einmal berücksichtigt wurden.

Datenanalyse

In Anlehnung an Duverger wurde die Lehrbuchanalyse anhand der Dokumentenanalyse vorgenommen, einem typischen Verfahren zur Analyse verschiedener Textkategorien.¹⁵ Dies ermöglichte eine Segmentierung in Text-Korpora, in denen das Thema der religiösen Diversität verortet werden konnte. Religionslehrbücher werden als natürliche (oder naturalistische) Dokumente bezeichnet,¹⁶ weil sie Ausdruck einer materiellen Kultur sind.

Für unsere Forschungsarbeit haben wir uns entschieden, uns der Inhaltsanalyse (*content analysis*) zu bedienen.¹⁷ So konnten sowohl der Prozess, der die »Analyseeinheit« betraf, als auch die pädagogischen Theorien, die den Texten zugrunde liegen, untersucht werden.¹⁸ Die Untersuchung war daher auch darauf ausgerichtet, die Bedeutung der Inhaltsanalyseeinheit für den Lehr-Lern-Prozess zu erfassen. Diese didaktische Analyse umfasst verschiedene Bereiche wie Pädagogik, Psychologie, pädagogische Psychologie und Didaktik, da die Schulbücher den von der Regierung vorgeschlagenen offiziellen Bildungsniveaus entsprachen. Die Inhaltsanalyse und die didaktische Analyse überschneiden sich dort, wo sich die Forschung auf die Variablen konzentriert, die die inhaltliche

15 Vgl. Maurice Duverger, *I metodi delle scienze sociali*, Mailand: Etas/compass, 1969, 111.

16 Mario Cardano (Hg.), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Rom: Carrocci, 2012, 52.

17 Die Inhaltsanalyse ist eine »Forschungsmethode zur objektiven und systematischen Identifikation, die es erlaubt Rückschlüsse, auf die spezifischen Merkmale des Lehrbuchs zu ziehen«. Klaus Krippendorff, *Content analysis. An Introduction to its methodology*, Beverly Hills, CA: Sage, 1980, 40. Es handelt sich um eine typische sozialwissenschaftliche Analysemethode, und in diesem speziellen Umfeld ist sie die nützlichste, da sie eine Definition des Analyseumfelds erlaubt, d. h. der Daten und des Rahmens, nach dem die Interpretation der Daten erfolgt. Vgl. Krippendorff, *Content analysis*, 19.

18 Ebd., 31.

Auswahl der Lehrpläne und Schulbücher bestimmen.¹⁹ Unter diesem Gesichtspunkt ist eine pädagogische Systemanalyse nützlich, um zu zeigen, wie die kulturelle Dimension die Unterrichtsmaterialien beeinflussen kann.²⁰

In Anlehnung an den von Falk Pingel skizzierten Kriterienkatalog für Diskursanalysen,²¹ wurden ein spezifisches Sample-Diagramm²² sowie ein Fragebogen mit offenen und/oder geschlossenen Fragen zur Untersuchung der Textinhalte als Standardinstrument zur Datenkontrolle²³ als Grundlage der Studie erstellt. Die Liste der Analyse Kriterien setzt sich aus fünf Kategorien zusammen, die in Unterkriterien aufgeteilt wurden: die Komponenten des Schulbuchsektors, formale Kriterien, Textarten/Darstellungsmodus, Inhaltsanalyse und Darstellungsperspektive. Die Komponenten des Schulbuchsektors befassen sich mit dem Bildungssystem, Richtlinien/Lehrplänen und Auswahlverfahren. Formale Kriterien betreffen Literaturangaben, Zielgruppen (Jahrgangsstufe, Schulform) und Verbreitung. Textarten/Darstellungsmodi beziehen sich auf die Intentionen der Autorinnen bzw. Autoren (falls angegeben), den Autorentext (Narrativ), Illustrationen/Fotos/Karten, Tabellen/Statistiken, Quellen und Übungen. Die Inhaltsanalyse befasst sich mit Faktizität, Exaktheit, Vollständigkeit, Fehlern, aktueller Darstellung, Themenauswahl/Schwerpunktsetzung (Ausgewogenheit), Repräsentativität, Differenzierungsgrad, Verhältnis von Fakten und Meinung/Interpretation. Und schließlich beinhaltet die Darstellungsperspektive eine vergleichende/kontrastive Herangehensweise, eine problemorientierte Herangehensweise, Rationalität/Ansprechen von Gefühlen usw.²⁴ Innerhalb dieses Rahmens hatten wir viel Freiheit, den Kriterienkatalog entsprechend unseren Forschungsschwerpunkten zu erweitern. Der Schwerpunkt liegt auf dem Präskriptiven, da dies einen Mindeststandard für die Schulbuchanalyse darstellt.

In der ersten Phase arbeitet das Sample-Diagramm mit fünf Kategorien, die in zwei Abschnitte unterteilt wurden: Die erste betrifft die Struktur des didaktischen Texts, die zweite die Inhaltsanalyseeinheit (religiöse Diversität). Mit Hilfe der Kategorien des ersten Abschnitts (Komponenten des Schulbuchsektors, formale Kriterien, Textarten/Darstellungsmodus) war es möglich, die Texte in all ihren Aspekten zu untersuchen und allgemeine Informationen zu sammeln. Die Kategorien des zweiten Abschnitts (Inhaltsanalyse, Darstellungsperspektive)

19 Vgl. Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*, Oslo: Scandinavian University Press, 1993, 77.

20 Vgl. Michael Apple, *Official Knowledge. democratic education in a conservative age*, London: Routledge, 1993, 47.

21 Vgl. Pingel, *UNESCO Guidebook*, 71.

22 Vgl. Giovanna A. Caramagno, »The ›question‹ of religious pluralism. Catholic religion school textbooks analysis in the secondary school from 2008 to 2012«, Dissertation, Universität Turin, 2015.

23 Vgl. Krippendorff, *Content Analysis*, 75–98.

24 Vgl. Pingel, *UNESCO Guidebook*, 71.

bilden die Analyseeinheit innerhalb jeden Textes und untersuchen die Verfasserperspektive bezogen auf die Themenkonstruktion. In der zweiten Phase wurden Unterkriterien festgelegt, wie auch andere Untersuchungsaspekte mit offenen und/oder geschlossenen Fragen. Im Sample-Diagramm war Raum für Überlegungen oder Notizen. Die Texte wurden in ihrer Gesamtstruktur untersucht.

Ergebnisse

Drei vorherrschende Themen

Religiöse Diversität ist häufiger in den zweijährigen Büchern zu finden. Erwähnungen in den dreijährigen Büchern nehmen nach dem Kriterium der zyklischen Progression ab.²⁵ Inhaltlich bewegt sich die thematische Entwicklung von einer allgemeinen Kenntnis des Themas in den ersten Jahren hin zu einer spezifischen Fokussierung auf einzelne Religionen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Raum, der einem bestimmten Thema innerhalb der verschiedenen Bücher zugewiesen wird. Zum Beispiel wird im Sample der zweijährigen Bücher dem Islam mehr Raum gewidmet.²⁶

Häufig verwendete Illustrationen tauchen in verschiedenen Texten in Bezug auf Islam, Buddhismus und Konfuzianismus immer wieder auf. Mit Hilfe einer auf alle Texte angewendeten Klassifikation der Illustrationen erkennen wir, dass die gleichen Illustrationen in Büchern von verschiedenen Autorinnen und/oder Autoren auftauchen. Durch die Erhebung der Daten kristallisierten sich folgende Themen heraus: die Struktur der religiösen Diversität, Darstellung des Islams und Aspekte der Buchillustration (wie Bilder und Fotos).

Die Struktur der religiösen Diversität

Das Sample enthielt Verweise auf die folgenden Religionen: Islam, Hinduismus, Buddhismus, Zen, Shintoismus, Taoismus, Konfuzianismus, Jainismus, Sikhismus, Judentum, Christentum, Stammesreligionen, Ur- und Heilsreligionen. Die Schwerpunkte der verschiedenen Bücher variieren: Pasquali und Panizzoli (2009)

25 Zyklusverlauf: Während der ersten zwei Jahre erhalten die Schülerinnen und Schüler das Basiswissen, das in den folgenden Schuljahren weiter vertieft wird.

26 Vgl. im Schulbuchverzeichnis im Anhang Contadini 2001, 89–104; Contadini 2005, 121–142; Marietti 2007, 10–11; Giussani 2003, 149–154; Marinoni and Cassinotti 2007, 55–62; Marinoni and Cassinotti 2002, 59–65; Marchioni 2003, 16–17, 26–27, 41, 137, 158–159, 211, 227, 286; Pasquali and Panizzoli 2009, 359–380; Bocchini 2010, 218–239; Pajer 2007, 41.

konzentrieren sich auf die drei abrahamitischen Religionen Judentum, Christentum und Islam, während Pajer (2007) sich auf Hinduismus, Buddhismus und Islam konzentriert. Inhaltlich werden die Religionen in ihren wesentlichen Grundzügen dargestellt und die Struktur ihrer Darstellung ist immer gleich (siehe unten). In einer Reihe von Lehrbüchern ist die Struktur gleich und die Ausarbeitung des Inhalts ähnlich. Beispielsweise wollen einige Autorinnen und/oder Autoren ein Grundwissen über alle Religionen vermitteln, um dem Lehrplan zu entsprechen. Andere ziehen kurze Unterrichtseinheiten (für einzelne Unterrichtsstunden) vor, die sich für die wöchentliche Religionsstunde eignen. Kurz gesagt, die Inhaltsanalyse berücksichtigte sowohl das Wissen, das die Schüler im Kurs erwerben sollen, als auch das übergeordnete Bildungsziel, das über den gesamten Schulverlauf von fünf Jahren erreicht werden soll.

Das Material zur Darstellung von Religionen zeigt das Schema, das Contadini verwendet (2005, 2001): Herkunft – heilige Texte – Vorstellung von Gott und Menschen – Riten – Kultus:

| Struktur | Hinduismus | Buddhismus | Zen | Shintoismus | Taoismus | Konfuzianismus |
|---------------|------------|------------|-----|-------------|----------|----------------|
| Herkunft | X | X | X | X | X | X |
| Heilige Texte | X | X | | X | X | X |
| Gottesbild | X | X | | X | X | |
| Menschenbild | X | X | | X | X | X |
| Riten | X | X | | X | | |
| Kultus | X | X | | | | |
| Spiritualität | X | | X | | | |
| Lehre | X | X | | | | |

Famà (2007), der in seinem Lehrbuch *Uomini e profeti* einen Anhang zu den großen Religionen in Kombination mit einer Einleitungsseite verwendet, hat einen etwas anderen Ansatz: Herkunft – Göttlichkeit – Überzeugungen – Verhaltensregeln – Kultus und heilige Stätten – Feste – heilige Texte – heilige Gegenstände – von der Geburt bis zum Tod – verschiedene religiöse Traditionen und Konfessionen. Der Autor verwendet die folgende Einteilung: Urreligionen (Polytheismus): ägyptische, griechische und römische; Heilsreligionen (Monotheismus und Dualismus): Islam, Zoroastrismus, Manichäismus und Gnosis; Östliche Religionen: Hinduismus, Buddhismus, Jainismus, Sikhismus, Konfuzianismus, Taoismus und Shintoismus; Stammesreligionen.

Der didaktische Zweck ist es, ein kurzes konzeptionelles Raster über die Welt der Religionen zu legen. Der Ansatz des Autors ist vorwiegend historisch, kulturell und anthropologisch. Der pädagogische Zweck ist es, historisches und kulturelles Wissen über verschiedene Religionen zu vermitteln und das Nicht-

vorhandensein bzw. Vorhandensein und die Art der Transzendenz und der Heilsdimension herauszustellen. Der Autor stellt die wesentlichen Elemente der »Welt der Religionen« vor und betont, dass die im Anhang nicht erwähnten anderen Religionen (Christentum und Judentum) im Band selbst behandelt werden.

Das Sample der zweijährigen Schulbücher weist einen offensichtlichen Mangel an unterschiedlichen Perspektiven auf, da die Autorinnen und Autoren eine auf einer bestimmten Religion basierende Sichtweise vertreten. Die historische Dimension behandelt die Entstehung und Entwicklung der heiligen Texte und die Gründer der Religionen. Daten werden nur in Bezug auf bestimmte religiöse Entwicklungen und ihrer Ursprünge verwendet. Die Darstellung ist monotheistisch und ohne jegliche interdisziplinäre Verknüpfungen. Einige Autorinnen und Autoren strukturieren ihre Texte anhand von gemeinsamen Themen wie Geschichte, Lehre, heilige Texte, Kultus, Riten und Feste.

| Religionen | Giussani 2003 | Cassinotti 2007 | Cassinotti 2002 |
|----------------|--|---|---|
| Islam | der Koran – die fünf Säulen | die fünf Säulen – der islamische Kalender – Christentum und Islam | Mohammed bei der Predigt – der Koran – die islamische Lehre: der Glaube an Gott – die Schöpfung, die Offenbarung, der Mensch – Kalenderfeiern – Gebetsstätten – Christentum und Islam |
| Buddhismus | Texte – Lehre – buddhistische Traditionen | Geschichte und heilige Texte – fundamentale Wahrheit – buddhistische Strömungen | das Leben des Buddha – heilige Texte und Seelenwanderung – die »vier edlen Wahrheiten« und der »achtgliedrige Pfad« – buddhistische Traditionen – Christentum und Buddhismus |
| Hinduismus | Geschichte und Lehre – Ethik – Rituale und Feste | Geschichte, heilige Texte – die wichtigsten Lehren – Göttlichkeit – die hinduistische Gesellschaft – Rituale, Feste | Ursprung und Entwicklung – den Kreislauf der Wiedergeburt und die Wege der Befreiung – Göttlichkeit – Rituale und Festen – Hinduismus und Christentum |
| Konfuzianismus | | | die konfuzianische Ethik – der konfuzianische Kanon – Christentum und Konfuzianismus |

(Fortsetzung)

| Religionen | Giussani 2003 | Cassinotti 2007 | Cassinotti 2002 |
|--|---------------|---|--|
| Taoismus | | Geschichte und heilige Texte – die Lehre – Rituale und Festen | die Lehre und die taoistische Ethik – Rituale und Feste |
| Shintoismus | | | Glaubensbekenntnis – Rituale und Feste – Shintoismus und Christentum |
| Jainismus | | Herkunft – Lehre – Überzeugungen – Verhaltensregeln – Kultus und heilige Orte | |
| Sikhismus | | Geschichte und heilige Texte – die Lehre – Rituale und heilige Feste | |
| Judentum | | | die jüdischen Glaubensgrundsätze – Gebete und Rituale – Wer ist Jude? – Kalenderfeiern – Gebetsstätten – die Erwartung des Messias und die Anerkennung Jesu – Antisemitismus |
| Christentum | | | die christlichen Glaubensgrundsätze – der Gott Jesu – Ostern – die Liturgie – das liturgische Jahr – die katholische Kirche und andere Religionen |
| Hinduismus, Buddhismus und Christentum im Vergleich | | die Begegnung mit dem Göttlichen – Ähnlichkeiten und Unterschiede | |
| Konfuzianismus, Shintoismus und Christentum im Vergleich | | Gemeinsamkeiten und Unterschiede | |

Wir stießen auf eine Anzahl von Schulbüchern, die aufgrund unterschiedlicher didaktischer Ansätze der Autorinnen und Autoren nicht den oben beschriebenen Strukturen folgen. Ausgangspunkt dieser Gruppe von Autorinnen und Autoren ist nicht die Geschichte der Religionen, sondern die Identität religiöser Menschen und die kulturelle Relevanz des Glaubens für das menschliche Leben. Diese Texte geben einen Überblick über die grundlegenden Merkmale, die eine

Religion und ihre heiligen Schriften auszeichnen. Im Gegensatz zu diesem Ansatz haben sich einige Autorinnen und Autoren dafür entschieden, ihre Sichtweise auf das Thema im Text offenzulegen.²⁷

Bei der Entwicklung des Themas des religiösen Pluralismus berücksichtigen alle Texte folgende Kriterien: Verhältnis von Fakten und Meinung, Ausgewogenheit, Repräsentativität und stufenweiser Aufbau. Die Aspekte Repräsentativität und Ausgewogenheit werden bezüglich des Inhalts so gehandhabt, dass Autorinnen und Autoren in jedem Lehrbuch allen Religionen Raum geben. So sorgen etwa Pasquali und Panizzoli (2009) dafür, dass die drei abrahamischen Religion in ihrem Buch gleich viel Platz bekommen.

Die thematische Entwicklung ist einseitig, da nur der Standpunkt der Autorinnen und Autoren abgebildet wird (Contadini 2001, 2005, 2012; Famà 2007; Marinoni-Cassinotti 2002, 2007; Pasquali und Panizzoli 2009). Hinsichtlich des Verhältnisses von Fakten und Meinung bemühen sich einige Autorinnen und Autoren um religiösen Pluralismus, indem sie dem Islam mehr Raum geben (Contadini 2001, 89–106; 2005, 121–142; Marinoni-Cassinotti 2007, 55–66) oder dem Judentum (Marinoni-Cassinotti 2002, 43–58). Was die Verhältnismäßigkeit angeht, so lässt sich bedauerlicherweise konstatieren, dass der interreligiöse Dialog bzw. der Vergleich einer anderen Religion mit dem Christentum jeweils innerhalb eines einzigen Absatzes abgehandelt wird.

Marchioni (2008) und Bocchini (2010) verfolgen einen innovativen didaktischen Ansatz, der darauf abzielt, die Wissbegierde der Schülerinnen und Schüler anzuregen. Diese Bücher, die für die Jahre 2009 bis 2012 das Imprimatur erhielten, gaben den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu Reflexion und stimulierten durch Übungen Unterrichtsdiskussionen. Ein Beispiel dafür ist Marchionis *Riceratori di tracce* (2008), wo die gesamte Struktur des Buches den Dialog zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrenden kontinuierlich anregt. Auf andere Weise baut Bocchis Text *Il Nuovo religione e religioni* (2010) auf interaktiver Didaktik auf. In jeder Einheit finden sich Aktivitäten, die die Schüler ermutigen, ein Thema zu erforschen. Das Schulbuch stimuliert sie, sich das Thema zu erschließen, Artikel zu sammeln, Vergleiche zu erstellen, Interviews zu machen, in Arbeitsgruppen zusammenzuarbeiten und heilige Orte verschiedener Religionen zu besuchen. Es werden Multimedia-Einheiten angeboten, in denen Schülerinnen und Schüler Listen von Websites finden, die weitere Informationen zum Thema bieten.

27 Vgl. im Schulbuchverzeichnis im Anhang Contadini 2012; Marchioni 2008; Bocchini 2010; Pajer 2007.

Islam in Schulbüchern

Religiöse Diversität wird in 13% (zweijähriger Band) und 8% (dreijähriger Band) des Gesamtinhalts dargestellt. Die Religionen, die im zweijährigen Band dargestellt werden, sind die drei Monotheismen (Judentum, Christentum und Islam) und die ostasiatischen Religionen (Hinduismus, Buddhismus, Zen, Shintoismus, Taoismus und Konfuzianismus). Die meisten zweijährigen Schulbücher weisen dem Islam im Verhältnis zur Seitenzahl viel Raum zu.

Die Verfasserinnen und Verfasser der Texte für die zweijährigen Bände beginnen in der Regel mit einer Analyse des Begriffs »Islam« oder mit Mohammeds Leben und stellen dann die wichtigsten Elemente des Islams vor, wie den Koran, den Glauben, die fünf Säulen, die Moschee und religiöse Feste. Nur zwei der behandeln die Rolle der Frau im Islam Bücher (Contadini 2005, 132; und Pasquali und Panizzoli 2009, 372–373).

Eine Definition des Islams findet sich fast in jedem Lehrbuch. In den Schlussbemerkungen nähern sich alle Lehrbücher einander an, indem sie das Christentum mit dem Islam vergleichen, obwohl die Struktur je nach dem didaktischen Ansatz variieren kann.

Contadini (2005) und Marinoni (2007) stellen den Dialog zwischen Christen und Muslimen auf kulturelle und pädagogische Weise dar. In der Tat ist das Bildungsziel, das zu Beginn der didaktischen Einheit gesetzt wurde, die Schüler in die Lage zu versetzen, die grundlegenden Merkmale des Islams als Religion und Kultur zu verstehen, aber auch die Fähigkeit zu entwickeln, Vergleiche zwischen verschiedenen Religionen anzustellen. Im Absatz »Dialog zwischen Muslimen und Christen: Eine Beziehung, die es aufzubauen gilt« verwendet Contadini eine »kurze didaktische Einheit«,²⁸ die sich darauf beschränkt, die theologischen Unterschiede zwischen den beiden Religionen aufzuzeigen. Er schließt mit der Feststellung, dass Konflikte nur mit Hilfe von gegenseitigem Wissen und Respekt nachlassen können und verweist dabei auf Dokumente des Vatikans (Contadini, 2005, 135). Marinoni verweilt stattdessen nur bei den theologischen Unterschieden, wie dem Menschenbild und der Dreieinigkeit (2007, 61 f.).

Pasquali und Panizzoli verwenden in *Terzo millennio Cristiano* (2009) einen anderen Ansatz, wie aus dem Titel des Absatzes »Islam und Religionen« hervorgeht. Dieser Abschnitt beginnt mit einer Beschreibung des Islams und fährt fort mit muslimischen Ansichten über Judentum und Christentum. Es schließt mit einer Reflexion über die theologischen Unterschiede zwischen monotheis-

28 Der Begriff der »kurzen didaktischen Einheit« (*didattica breve*) wurde in den späten 1970er Jahren von Filippo Ciampolini geprägt. Dieser didaktische Ansatz versucht, die Lehr-/Lernzeit der fachlichen Inhalte zu reduzieren und gleichzeitig der wissenschaftlichen Stringenz und den fachlichen Inhalten Genüge zu tun.

tischen Religionen (Pasquali und Panizzoli 2009, 378). Vor den Schlussbemerkungen widmen die Autorin und der Autor jedoch dem Judentum und dem Christentum jeweils ein Kapitel, das eine historische und eine religiöse Perspektive beinhaltet. Aus didaktischer Sicht schränken die dargestellten Inhalte die Ziele des zweijährigen Kurses ein, da die Lernfähigkeit in Bezug auf religiöse Diversität als Fähigkeit angesehen wird, die während des zweijährigen Kurses und im letzten Jahr der Schule erworben werden soll.

Abschnitte zum Thema »islamistischer Fundamentalismus« finden sich in Contadini (2005) und in Bocchini (2010). Das Thema wird auf sehr unterschiedliche Weise angegangen. Contadini fügt das Foto eines »Talibankämpfers in Afghanistan« ein und erläutert Fundamentalismus wie folgt: »Wenn jemand nicht in der Lage ist, zu einem anderen eine Beziehung aufzubauen und anderen gegenüber aggressiv oder feindlich wird, kann Fundamentalismus in jeder Religion oder Ideologie eine Verirrung darstellen« (2005, 133). Im Gegensatz dazu beginnt Bocchini (2010, 231) mit der Etymologie des Begriffs »Fundamentalismus«, um dann zu seinen zeitgenössischen Anwendungen zu gelangen.

Was den Raum angeht, den Autorinnen und Autoren dem Islam geben, so widmen Giussani (2003) und Marinoni, Cassinotti und Airoidi (2002) dem Islam einen kleinen Abschnitt, der jedoch im Vergleich zum Hauptthema nur eine periphere Stellung einnimmt, da er als Fallstudie gestaltet ist.

Die Darstellung der islamischen Welt, die sich aus der Analyse der Schulbücher ergibt, ist gekennzeichnet durch Fragmentierung, ohne zeitliche Kontinuität und aus eurozentrischer Perspektive; »der Islam« wird immer in Bezug auf Europa und die europäische Geschichte dargestellt, oft als Quelle von Konflikten. Darüber hinaus wird eine monolithische Welt des Islams der westlichen Welt (niemals aber dem Süden oder Osten) gegenübergestellt.

Ikonografie: Bilder und Fotos

Bei der Schulbuchanalyse fiel die beachtenswerte Ikonografie der religiösen Diversität ins Auge. Die untersuchten Fotos und Bilder haben gemeinsame Merkmale. Beispielsweise finden sich in allen Lehrbüchern Bilder zu religiösen Symbolen, Gebetsstätten und den Gründern der Religionen. Bilder werden neben Texten zu religiösen Praktiken platziert und spielen somit eine didaktische Rolle. Die meisten Schulbuchautorinnen und -autoren verwenden zeitgenössische Fotografien, um religiöses Leben und Kultus darzustellen. In den Texten zu Hinduismus, Buddhismus und Konfuzianismus werden einige stereotype Bilder verwendet.

Die für den Buddhismus verwendeten Bilder zeigen in der Regel den Buddha und meditierende buddhistische Mönche. Das Rad des Werdens (*Samsara*) und

Abbildungen von Gläubigen am Ganges werden typischerweise für den Hinduismus verwendet. Der Islam wird im Allgemeinen durch Bilder des Propheten Mohammed, einer muslimischen Pilgerfahrt nach Mekka und Seiten des Korans dargestellt. Konfuzianismus wird mit Fotos von einer Statue von Konfuzius oder Bildern des Konfuzius illustriert. Marchioni hingegen fügt ein Bild einer muslimischen Familie mit einem Baby in einen Abschnitt über islamisches Gedankengut ein (Marchioni 2008, 159). Es ist das einzige Mal, dass ein Familienbild, in dem das tägliche Leben innerhalb der italienischen Gesellschaft im Mittelpunkt steht, verwendet wird, um den Islam zu veranschaulichen.

Ein häufig verwendetes Bild zur Illustration des interreligiösen Dialogs ist eine Fotografie von Johannes Paul II. mit Vertretern anderer Religionen. Besonders beliebt ist ein 1986 in Assisi aufgenommenes Foto. Dieses Bild, das in sieben von zehn Lehrbüchern zu finden ist, schließt oft das Kapitel oder die Einheit ab. Marinoni verwendet das Foto von Johannes Paul II. mit dem Dalai Lama während des Assisi-Treffens in seinem Vergleich von Hinduismus, Buddhismus und Christentum (Marinoni 2007, 48). Der Lehrbuchteil hat eine ausgesprochen christliche Sichtweise und schließt mit dem Satz: »Jedenfalls lehren alle diese Religionen Respekt, Liebe, Frieden und Gewaltfreiheit«, gefolgt von einem Zitat aus dem Dokument *Nostra Aetate* des Zweiten Vatikanischen Konzils. Der Autor bemüht sich zwar, die gemeinsamen Aspekte der genannten Religionen herauszuarbeiten, untersucht den interreligiösen Dialog aber nicht näher und lässt stattdessen das Bild für sich sprechen. Das Foto geht somit über den Text hinaus. In Bezug auf den Dialog zwischen den Religionen verwenden Pasquali und Panizzoli (2009, 315) Bilder von Papst Johannes Paul II. mit Rabbi Toaff oder mit Vertretern des Islams. Sie erscheinen im Abschnitt »Das Verhältnis zum Christentum«. Contadini verwendet diese Fotos auch für den Abschnitt »Dialog zwischen Moslems und Christen. Eine Beziehung, die es aufzubauen gilt« (Contadini 2005, 135; Contadini 2001, 101).

Einige Autorinnen und Autoren der zweijährigen Lehrbücher (Contadini 2001, 2005, 2008; Pasquali und Panizzoli 2009; Bocchini 2010) verwenden die Methode der Fotosprache.²⁹ Hier dienen Fotos dazu, Informationen zu vermitteln und bei den Schülerinnen und Schülern Neugierde zu wecken. Pasquali und Panizzoli (2009) verwenden Fotos, um die Analyse des Themas einzuleiten. So beginnt das dem Judentum gewidmete Kapitel mit einem Bild der Menora und den heiligen Ritualgegenständen, die sich im Mosaikboden des Grabes von Huldah in Jerusalem befinden. Das Bild, das für das Kapitel über den Islam verwendet wird, ist ein Gemälde von Mohammeds Himmelfahrt. Den Schülerinnen und Schülern wird die Welt der verschiedenen Religionen durch Bilder

29 Die Methode der Fotosprache (*photo language technique*) verwendet Bilder und Fotos, um ein Thema metaphorisch zu illustrieren.

vorgestellt. Marinoni (2007) verwendet Bilder mit verschiedenen Symbolen, die in mehreren Texten für die großen Religionen ähnlich sind.

Nur drei Autorinnen bzw. Autoren verwenden Karten der geografischen Verbreitung der Religionen (Contadini 2001, 91; Contadini 2005, 125; Contadini 2008, 34; Pajer 2007, 35; Bocchini 2010, 95). Dieser quantitative Ansatz bezüglich Religionen konzentriert sich darauf, die Gegenden zu identifizieren, in denen die entsprechenden Religionen praktiziert werden, und die Anzahl der Gläubigen zu benennen. Die Karten füllen jeweils fast eine halbe Seite, obwohl der Maßstab in der Bildunterschrift fehlt. Alle drei Autorinnen bzw. Autoren verwenden Karten, um verschiedene Blickwinkel des Themas zu beleuchten. Bezogen auf die Überschrift: »Religion oder Religionen?« stellt Contadini die Gemeinsamkeiten der einzelnen Religionen dar und betont, wie wichtig es ist, das eigene Wissen über die verschiedenen, die menschliche Geschichte und Traditionen reflektierenden Religionen zu vertiefen

(Contadini 2008, 34). Pajer setzt stattdessen mit einer geografischen Zusammenfassung der Religionen an, um die Lernenden zu ermutigen, über die Religion als Teil der kulturellen Identität eines Volkes nachzudenken (Pajer 2007, 35). Im Text von Contadini wird aus denselben quantitativen Beweggründen eine Landkarte verwendet, mit der sie die Ausbreitung des Islams in der Welt beschreibt und mit einer Infobox illustriert (Contadini 2001, 91 und Contadini 2005, 125). Eine weitere Karte mit quantitativer Information über die wichtigsten Religionen ist im Text von Bocchini dargestellt und befindet sich am Ende einer Einheit über Gott in verschiedenen Religionen im dem Abschnitt, der dem Dialog zwischen den Religionen gewidmet ist (Bocchini 2010, 95).

Die verschiedenen Darstellungsformen der Lehrbücher legen einen Schwerpunkt auf die heiligen Texte, verwenden aber auch die Perspektiven verschiedener Fachgebiete, wie zum Beispiel Geschichte, Philosophie, Kunst und Literatur, um Interdisziplinarität zu fördern.

Abschließende Überlegungen

Welches Verhältnis besteht zwischen Religionsunterricht und religiöser Diversität? Aus pädagogischer Sicht besteht die entscheidende Herausforderung heute darin, die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer religiös pluralistischen Gesellschaft zu erziehen. Dazu muss klargestellt sein, was die Funktion der Schule sein soll.

Die methodische Bewertung der Lehrbücher bietet einen einheitlichen Analyserahmen für ein breites Spektrum von Texten, die sich auf unterschiedliche religiöse Traditionen und unterschiedliche Disziplinen beziehen (Literatur, Philosophie, Geschichte und natürlich Religionsunterricht/religiöse Bildung).

Mit Hilfe der Analyse haben wir festgestellt, dass ein großes Problem in der Reproduktion von Stereotypen und der Perpetuierung der existierende Kluft zwischen Wissenschaft und Schule besteht, da Forschungsergebnisse nur langsam ihren Weg in die Schulbücher finden.

Die Analyseergebnisse weisen eine gewisse Homogenität in der Annäherung an »andere« Religionen auf (basierend auf der Tatsache, dass der gemeinsame Ausgangspunkt der untersuchten Bücher die christlich-katholische Perspektive ist). Diese Einseitigkeit und Beschränktheit resultiert in Vereinfachungen, der Reduktion der Komplexität nichtchristlicher Geschichte auf Schemata sowie der Verwendung von mittlerweile in akademischen Studien in Frage gestellten und kritisierten Modellen und Kategorien, wie beispielsweise den Begriffen des Monotheismus und des Polytheismus oder der Kategorie »Weltreligionen«.

Eine weitere auffällige Gemeinsamkeit war die Neigung der Autorinnen und Autoren, den Schülerinnen und Schülern grundlegende Kenntnisse und zentrale Merkmale »anderer« Religionen anhand von Ritualen, einer Zeitleiste und Symbolen zu vermitteln. Ein Großteil dieser Texte konzentriert sich auf die Vermittlung und den Erwerb von Wissen. Auch die Darstellungen zum Thema »religiöse Diversität« folgen der gleichen Linie und haben einen gemeinsamen Ausgangspunkt, nämlich die christlich-katholische Perspektive. Von dieser bewegt sich die Argumentationsrichtung in allen Texten hin zu den anderen Religionen.

Was den Islam angeht, so ähneln die untersuchten Lehrbücher italienischen Geschichtsbüchern.³⁰ Die Darstellung des Islams ist gleichermaßen fragmentiert: die Klischees (ein brutaler und ein aggressiv missionierender Islam gegen das Abendland) beginnen mit dem Leben Mohammeds und setzen sich bis zu dem derzeitigen islamischen Fundamentalismus fort. Was die Bilder angeht, fühlen wir uns an Isabelle Saint-Martins jüngste Studie über Schulbücher und Illustrationen erinnert, in der sie auf das generelle Unvermögen hinweist, sich die Möglichkeiten zu Nutze zu machen, die Illustrationen in Schulbüchern (in ihrer religiösen Dimension) als Analyse- und Lernwerkzeuge bieten, insbesondere was zeitgenössische Kunst und Bilder der Realität angeht.³¹ Darüber hinaus zeigen die Lehrbücher kognitive und ästhetische Muster, die zwischen den Religionen klare Grenzen konstruieren und aufrechterhalten. Sie schaffen oder konstruieren oft Bilder davon, wer innen/außen ist, »wir« und »sie«, Zentrum und Peripherie, alt

30 Vgl. Maria Chiara Giorda, »Les faits religieux dans les manuels d'histoire en Italie«, in: Jean-Paul Willaime (Hg.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école: réponses européennes et québécoises*, Paris: Riveneuve, 2014, 121–144.

31 Isabelle Saint-Martin, »Enseigner les faits religieux: quelques réflexions à l'issue d'un colloque«, in: *Histoire, Monde & Cultures religieuses* 32, 4 (2014), 135–141.

und neu.³² Italienische katholische Religionsbücher erscheinen so als normative Texte, oft in einem objektiven Ton geschrieben, um dem Lesepublikum den Eindruck zu vermitteln, dass ihre Interpretation der Dinge die einzig mögliche sei.

Da tiefgehende Unterschiede fehlen und aufgrund von Brüchen zwischen den verschiedenen Versionen der Lehrbücher (die in den Jahrzehnten zuvor deutlicher zutage getreten sind), lässt sich ein roter Faden finden, der die Analyse des Materials in den Bänden ermöglicht: Der Ton und die Sprache sind weniger religiös, vermutlich weil eine größere Anzahl von Autorinnen und Autoren und Herausgeberinnen und Herausgebern pro Buch die Lehrbücher weniger »militant« machen. Originalität erlangen sie vielmehr durch ihre Struktur, ihre Methodik und ihre didaktischen Mittel.

Ein Prozess der Vereinheitlichung entsteht folglich durch die schwache Verbindung zwischen Forschung und Didaktik, ist aber auch das Ergebnis eines pädagogischen Bewusstseins, das zu moderateren Positionen führt. Das niedrige Niveau an historischen und religiösen Kenntnissen in den Lehrbüchern trägt zu den zunehmend unzureichenden Kenntnissen italienischer Schülerinnen und Schüler bei.

Literaturverzeichnis

- Andreassen, Bengt Ove und James Lewis. *Textbook Gods. Genre, Text and Teaching Religious Studies*, Bristol: Equinox, 2014.
- Apple, Michael. *Teachers and Texts – A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, London: Routledge, 1986.
- Ders. *Official Knowledge: democratic education in a conservative age*, London: Routledge, 1993.
- Ders. *Cultural politics and education*, New York: Teacher College Press, 1996.
- Apple, Michael und Linda Christian-Smith (Hg.). *The Politics of the Textbook*, London: Routledge, 1991.
- Caramagno, Giovanna A. »The ›question‹ of religious pluralism. Catholic religion school textbooks analysis in the secondary school from 2008 to 2012«, Dissertation, Universität Turin, 2015.
- Cardano, Mario (Hg.). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Rom: Carrocci, 2012.
- Choppin, Alain. »L’histoire des manuels scolaires. Une approche globale«, in: *Histoire de l’éducation* 9 (1980), 1–25.

32 Susanne Olsson, »Our View on the Other. Issues Regarding School Textbooks«, in: *British Journal of Religious Education* 32, 1 (2010), 41–48.

- Cicatelli, Sergio. *Prontuario giuridico IRC. Raccolta commentate delle norme che regolano l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole di ogni ordine e grado*, Brescia: Queriniana, 2003.
- De Castell, Suzanne. *Language, Authority and Criticism. Readings on the School Textbook*, London: Falmer Press, 1989.
- Duverger, Maurice. *I metodi delle scienze sociali*, Mailand: Etas/compass, 1969.
- Europarat. *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Straßburg: Council of Europe Publishing, 2005.
- Ders. *Religious Diversity and Intercultural Education. A reference book for schools*, Straßburg: Council of Europe Publishing, 2007.
- Fetsko, William. »Approaching Textbook Selection Systematically«, in: *The Textbooks of Controversy – Issues, Aspects, Perspective*, John G. Herlihy (Hg.), New Jersey: Norwood, 1992.
- Giorda, Maria Chiara. »Religione cattolica e insegnamento nell'Italia unita. Il Risorgimento nei manuali di storia della scuola superiore«, in: *Rivista di Storia del Cristianesimo* 1 (2012), 89–116.
- Dies. »Les faits religieux dans les manuels d'histoire en Italie«, in: *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école: réponses européennes et québécoises*, Jean-Paul Willaime (Hg.), Paris: Riveneuve, 2014, 121–144.
- Dies. »Tra le pagine dei manuali scolastici: presenze e assenze delle religioni«, in: *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Bd. 1, Alberto Melloni (Hg.), Bologna: Il Mulino, 2014, 209–230.
- Dies. »Religious Diversity in Italy and the Impact on Education. The History of a Failure«, in: *New Diversities* 17, 1 (2015), 77–93, http://newdiversities.mmg.mpg.de/wp-content/uploads/2015/10/2015_17-01_06_Giorda.pdf, zuletzt geprüft am 4. April 2018.
- Giorda, Maria Chiara und Alessandro Saggiaro. *La material invisibile*, Bologna: Emi, 2011.
- Giordan, Giuseppe und Enzo Pace (Hg.). *Religious Pluralism. Framing Religious Diversity in the Contemporary World*, New York: Springer, 2014.
- Gobbo, Francesca (Hg.). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Rom: Carocci, 2004.
- Herlihy, John G. *The textbook controversy: issue, aspects and perspectives*, Norwood, NJ: Ablex, 1992.
- »Istruzione«, 2010, http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/cm70_10, zuletzt geprüft am 24. Oktober 2017.
- Jackson, Robert. »Intercultural Education, Religious Plurality and Teaching for Tolerance. Interpretative and Dialogical Approaches«, in: *Intercultural Education and Religious Plurality*, Robert Jackson and Ursula McKenna (Hg.), Oslo: Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief, 2005, 5–13.
- Jackson, Robert und Ursula McKenna (Hg.). *Intercultural Education and Religious Plurality*, Oslo: Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief, 2005.
- Jackson, Robert, Miedema Siebren, Wolfram Weisse und Jean-Paul Willaime (Hg.). *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Bd. 3, Münster: Waxmann, 2007.
- Johnsen, Egil Børre. *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*, Oslo: Scandinavian University Press, 1993.

- Krippendorff, Klaus. *Content analysis. An Introduction to its methodology*, Beverly Hills, CA: Sage, 1980.
- Lincoln, Bruce. »Reflections on ›Theses on Method‹«, in: *Secular Theories on Religion. Current Perspectives*, Tim Jensen and Mikael Rothstein (Hg.), Kopenhagen: Museum Tusulanum Press, 2000, 117–121.
- Malavasi, Pierluigi. *Tra ermeneutica e pedagogia*, Florenz: La Nuova Italia, 1992.
- Mikk, Jaan. *Textbook. Research and Writing*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2000.
- Nelson, Chad und Robert H. Woods. »Content Analysis«, in: *The Routledge Handbook for Research methods in the Study of Religions*, Michael Stausberg and Steven Engler (Hg.), New York: Routledge, 2011, 109–121.
- Nicholls, Jason. »Methods in school textbook research«, in: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 3, 2 (2003), 11–26.
- Olsson, Susanne. »Our View on the Other. Issues Regarding School Textbooks«, in: *British Journal of Religious Education* 32, 1 (2010), 41–48.
- Pingel, Falk. *The European Home. Representations of 20th century Europe in history textbooks*, Straßburg: Council of Europe Publishing, 2000.
- Ders. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 2. überarbeitete Ausgabe 2010.
- Rey-von Allmen, Micheline. »Il ruolo e la responsabilità dei decisori e degli esperti nell'attuazione della dimensione religiosa nell'educazione interculturale«, in: *La dimensione religiosa nell'educazione interculturale*, Europarat (Hg.), Straßburg: Council of Europe Publishing, 2005, 71–85.
- Saint-Martin, Isabelle. »Enseigner les faits religieux: quelques réflexions à l'issue d'un colloque«, *Histoire, Monde & Cultures religieuses* 32, 4 (2014), 135–141.
- Stausberg, Michael und Steven Engler. *The Routledge Handbook for Research Methods in the Study of Religions*, New York: Routledge, 2011.
- Vertovec, Steven. »The political importance of diasporas«, in: *Migration Fundamentals*, 1. Juni 2005, www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?ID=313, zuletzt geprüft am 4. April 2018.
- Ders. »Super-diversity and its implications«, in: *Ethnic and Racial Studies* 30, 6 (2007), 1024–1054.
- Weinbrenner, Peter. »Methodologies of Textbook Analysis used to date«, in: *History and Social Studies – Methodologies of Textbook Analysis*, Hilary Bourdillon (Hg.), Amsterdam: Swets and Zeitlinger, 1992, 21–34.

Bücher für Jahrgang 1 und 2 der weiterführenden Schule

- Bocchini, Sergio. *Nuovo religione e religioni*, Bologna: E.D.B., 2010, 9788810612651.
- Contadini, Michele. *Itinerari 2.0*, Turin: L.D.C.– Il Capitello, 2012, 9788801050790.
- Contadini, Michele. *Itinerari di IRC 1*, Turin: L.D.C.– Il Capitello, 2008, 9788801039672.
- Contadini, Michele. *Nuovi confronti*, Turin: L.D.C.– Il Capitello, 2005, 9788801032116.
- Contadini, Michele. *Confronti 1*, Turin: L.D.C.– Il Capitello, 2001, 9788801021677.
- Famà, Antonello. *Uomini e profeti*, Turin: Marietti scuola, 2007, 9788839301604.
- Giussani, Luigi. *Scuola di religione*, Turin: SEI, 2003, 9788805028375.

- Marchioni Giovanni. *Ricercatori di tracce*, Turin: L.D.C.– Il Capitello, 2008, 9788801039702.
- Marinoni, Gianmario und Claudio Cassinotti. *La domanda dell'uomo*, Turin: Marietti scuola, 2007, 9788839301659.
- Marinoni, Gianmario, Claudio Cassinotti und Gianfranco Airoidi. *Andare oltre*, Turin: Marietti scuola, 2002, 9788839300577.
- Pajer, Flavio. *Terzo millennio cristiano*, Brescia: La Scuola, 2007, 9788805030118.
- Pasquali, Simonetta und Alessandro Panizzoli. *Terzo millennio cristiano*, Brescia: La Scuola, 2009, 9788835023852.
- Poggio, Maria Rosa und Flavia Montagnini. *Tracce*, Turin: Paravia, 2003, 9788839512178.
- Rezzaghi, Roberto und Roberto Brunelli. *La sapienza del cuore*, Brescia: La Scuola, 1998, 9788835093961.

Bücher für Jahrgang 3, 4 und 5 der weiterführenden Schule

- Bibiani, Adamo und Maria Paola Cocchi. *Per il mondo che vogliamo*, Turin: SEI, 2007, 9788805060306.
- Contadini, Michele. *Nuovi Confronti*, Turin: L.D.C.– Il Capitello, 2005, 9788801032123.
- Contadini, Michele. *Confronti 2*, Turin: L.D.C.– Il Capitello, 2001, 9788801021684.
- Contadini, Michele. *Itinerari IRC*, Turin: L.D.C.– Il Capitello 2004, 9788801029284.
- De Bortoli, Gianpietro. *I volti dell'altro*, Neapel: Ferraro, 2003, 9788872715581.
- Del Bufalo Gianni, Carmelo Dotolo und Agostino Quadrino. *La parola chiave*, Bologna: E.D.B., 2000, 9788810611654.
- Del Bufalo Gianni, Agostino Quadrino und Pasquale Troia. *L'altro perché*, Bologna: E.D.B., 1994, 9788810609323.
- Famà, Antonello. *Uomini e profeti*, Turin: Marietti scuola, 2007, 9788839301611.
- Lever, F., L. Maurizio und Z. Trenti. *Il nuovo Cultura e religione*, Turin: SEI, 1998, 9788805025961.
- Marinoni Gianmario und Claudio Cassinotti. *La domanda dell'uomo*, Turin: Marietti scuola, 2007, 9788839301666.
- Marinoni, Gianmario, Claudio Cassinotti und Gianfranco Airoidi. *Andare oltre*, Turin: Marietti scuola, 2003, 9788839300737.
- Pajer, Flavio. *Religione*, Turin: S.E.I., 2008, 9788805030125.
- Pasquali, Simonetta und Alessandro Panizzoli. *Terzo millennio cristiano*, Brescia: La Scuola, 2001, 9788835011484.

Bücher für Jahrgang 1, 2, 3, 4 und 5 der weiterführenden Schule

- Bocchini, Sergio. *Nuovo religione e religioni*, Bologna: E.D.B., 2011, 9788810612866.
- Contadini, Michele. *Itinerari 2.0*, Turin: L.D.C.– Il Capitello, 2012, 9788801050776.
- Contadini, Michele. *Itinerari IRC*, Turin: L.D.C.– Il Capitello, 2008, 9788801039696.
- Contadini, Michele. *Nuovi confronti*, Turin: L.D.C.– Il Capitello, 9788801032130.
- De Bortoli, Gianpietro. *I volti dell'altro*, Neapel: Ferraro, 2005, 9788801032130.
- Famà, Antonello. *Uomini e profeti*, Turin: Marietti scuola, 2010, 9788839302212.

- Marinoni Gianmario und Claudio Cassinotti. *La domanda dell'uomo*, Turin: Marietti scuola, 2010, 9788839302229.
- Pajer, Flavio. *Religione*, Turin: S.E.I., 2008, 9788805029785.
- Pasquali, Simonetta und Alessandro Panizzoli. *Terzo millennio cristiano*, Brescia: La Scuola, 2007, 9788835020905.
- Sereni, F. et al. *Il Dio della vita*, Turin: L.D.C.– Il Capitello, 2007, 9788801037166.
- Shoepfin, Maurizio et al. *Il volto di Dio*, Mailand: Piemme, 2002, 9788851980115.
- Shoepfin, Maurizio et al. *Il seme della parola*, Mailand: Piemme, 2008, 9788851906283.
- Solinas Luigi. *Tutti i colori della vita*, Turin: S.E.I., 2012, 9788805070985.

Methodische Zugriffe auf Religion im Schulbuch

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2018, V&R unipress GmbH, Cöttingen

ISBN Print: 9783847107484 – ISBN E-Lib: 9783737007481

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2018, V&R unipress GmbH, Cöttingen

ISBN Print: 9783847107484 – ISBN E-Lib: 9783737007481

Zur Bedeutung der religiösen Dimension des historischen Lernens – Zulassungsverfahren von Geschichtsbüchern für die Volksschule in Rheinland-Pfalz in der ersten Hälfte der 1950er Jahre

Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es mit der Wiedereinführung von Konfessionsschulen in vielen deutschen Ländern »zu einer weitgehenden Rekonfessionalisierung des öffentlichen Schulwesens«.¹ Die Bekenntnisschule wurde zur »Regelschule im Volksschulbereich« und der staatliche Bildungsauftrag damit »grundsätzlich wieder christlich fundiert«.² Dass die Kirchen vor diesem bildungspolitischen Hintergrund in die Entwicklung von Religionsbüchern involviert waren, mag nicht überraschen, doch dass evangelische Landeskirchen und katholische Bistümer Gutachten für Geschichtsbücher verfassten, bedarf der eingehenderen Untersuchung und Erläuterung. Am Beispiel der Gutachten für Volksschulgeschichtsbücher in Rheinland-Pfalz geht dieser Beitrag der Frage nach, ob sich durch die kirchliche Beteiligung eine religiöse Dimension des historischen Lernens ausmachen lässt. Rheinland-Pfalz steht dabei stellvertretend für die Bundesländer, in denen die Volksschulen konfessionell gebunden waren. Von Niedersachsen bis Württemberg lassen sich in den 1950er Jahren ähnliche bildungspolitische Mechanismen und Auseinandersetzungen beobachten.³ Die Grundlage für diese Analyse sind Gutachten, die zwischen 1952 und 1954 von kirchlichen und pädagogischen Gutachtern angefertigt wurden.⁴

Nach eigenen Angaben involvierte Rheinland-Pfalz »als einziges Land Westdeutschlands«⁵ die Kirchen umfassend in den Zulassungsprozess von Volksschulgeschichtsbüchern. Die Grundlage für dieses ministerielle Handeln ist eine bildungspolitische Entscheidung des Jahres 1947. Die französische Militärre-

1 Gert Geißler, *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011, 722.

2 Ebd.

3 Vgl. Geißler, *Schulgeschichte*, 909.

4 Alle zitierten Ministerialakten, Briefe und Gutachten stammen aus dem unpaginierten Bestand des Ministeriums für Unterricht und Kultus Rheinland-Pfalz im Landeshauptarchiv Rheinland-Pfalz in Koblenz (Archivsignatur KM 910/4602).

5 Brief des Referenten Ulrich an den Oberkirchenrat der evangelischen Kirche Hessen-Nassau, 9. April 1954.

gierung hatte im August 1945 »ein interkonfessionelles Schulsystem«⁶ eingerichtet. Politische Kräfte und die katholische Kirche setzten sich jedoch für die Konfessionsschule ein, wie sie vor Abschaffung durch die Nationalsozialisten bestanden hatte,⁷ sodass im September 1945 Volksschulen rekonzessionalisiert wurden.⁸ Dieser Beschluss sorgte jedoch nicht für eine Einigung zwischen den Konfliktparteien.⁹ Als Lösung wurde im Mai 1947 in der Volksabstimmung über die Verfassung separat über den »Schulartikel«¹⁰, über die Gestaltung der Volksschulen als Simultan- oder als Konfessionsschulen, abgestimmt. Mit 52,4% der Wähler stimmte die absolute Mehrheit für die Konfessionsschule.¹¹ Auch nach der Abstimmung blieb die Bekenntnisschule ein Thema von großer bildungspolitischer Bedeutung, das nicht nur in Rheinland-Pfalz, sondern auch auf Bundesebene für Diskussionen sorgte.¹² Als 1952 die Abschaffung der Konfessionsschule gefordert wurde, entwickelten sich die Streitigkeiten in Form von diversen Klagen gegen Städte und Gemeinden zu einem »Schulkampf«,¹³ der in ein neues Volksschulgesetz mündete.¹⁴ Trotz dieser »langjährige[n] Auseinandersetzungen über die Frage von Bekenntnisschule oder Simultanschule« blieb die Konfessionsschule in Rheinland-Pfalz bis 1967 bestehen.¹⁵

Diese Untersuchung will nicht beantworten, welches (religiöse) Wissen sich in Geschichtsbüchern findet, sondern nach der Produktion dieses Wissens fragen.

-
- 6 Erwin Schaaf, »Schulpolitik, Schule und Hochschule«, in: Heinz-Günther Borck (Hg.), *Beiträge zu 50 Jahren Geschichte des Landes Rheinland-Pfalz*, Koblenz: Verlag der Landesarchivverwaltung Rheinland-Pfalz 1997, 315–343, hier 316.
- 7 Vgl. Rudolf Morsey, »Vom Land aus der Retorte zu einem Land mit eigenem Profil. Die Ära Peter Altmeier 1947–1969«, in: Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz (Hg.), *Rheinland-Pfalz ist 60 – Vorträge zu den Etappen rheinland-pfälzischer Zeitgeschichte 1947–2007*, Mainz: Landeszentrale für politische Bildung, 2009, 7–24, hier 11.
- 8 Vgl. Schaaf, »Schulpolitik«, 316.
- 9 Vgl. Michael Müller, »Schule im Spannungsfeld der Weltanschauungen«, in: Franz-Josef Heyen (Hg.), *Rheinland-Pfalz entsteht. Beiträge zu den Anfängen des Landes Rheinland-Pfalz in Koblenz 1945–1951*, Boppard am Rhein: Boldt, 1984, 347–365, hier 359.
- 10 Morsey, »Land aus der Retorte«, 12.
- 11 Vgl. ebd.
- 12 1966 legte beispielsweise das Deutsche Institut für Bildung und Wissen mit seinen »Gutachten zur Bekenntnisschule« Empfehlungen für die Kulturpolitik der Bundesregierung vor.
- 13 Eva Rödel, *Der Streit um die Bekenntnisschule. Der Schulkampf in Rheinhesen und seine Folgen 1952–1955*, Ubstadt-Weiher u. a.: Regionalkultur Verlag, 2013, 26.
- 14 Rödel hat diese Auseinandersetzungen und die Positionen der Akteure in diesem Konflikt gründlich aufgearbeitet. Dabei hat sie herausgestellt, dass dieser Streit nicht in eine Verfassungsklage mündete, wie von der bisherigen Forschung angenommen, sondern im Landtag ein Volksschulgesetz verabschiedet wurde. Vgl. Rödel, *Bekenntnisschule*, 313.
- 15 Landesarchivverwaltung Rheinland-Pfalz, »Der 25. Januar 1955. Verabschiedung des Volksschulgesetzes im rheinland-pfälzischen Landtag«, <https://www.landeshauptarchiv.de/service/landesgeschichte-im-archiv/blick-in-die-geschichte/archiv-nach-jahrgang/25011955/>, zuletzt geprüft am 6. Februar 2018.

Um die Entstehung des Schulbuchwissens¹⁶ nachzuvollziehen, werden nicht nur die Geschichtsbücher als Produkt untersucht, sondern ein wichtiger Teil ihres Produktionsprozesses: die Gutachten, die von Kultusministerien in Auftrag gegeben werden. Das Zulassungsverfahren, das Geschichtsbücher vor ihrer Markteinführung und der Nutzung in der Schule durchlaufen, ist bisher von der geschichtsdidaktischen Forschung zwar theoretisch, doch kaum quellenbasiert untersucht worden. Es liegen Arbeiten zur Entstehung des Zulassungsverfahrens vor, die seine Geschichte vom 18. Jahrhundert bis zur Zeit des Nationalsozialismus beleuchten.¹⁷ Für die Zeit unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg ist die Versorgung mit neuen bzw. überarbeiteten Schulbüchern nur ansatzweise und im Kontext allgemeiner Schulgeschichte dargelegt worden.¹⁸ Diese Darstellungen enden mit der Übertragung der Schulbuchzulassung von den alliierten Regierungen an die jeweiligen Länderregierungen. Zahlreiche weitere Publikationen zum Zulassungsverfahren sind weniger Analysen dieses Prozesses, sondern Stellungnahmen der am Verfahren beteiligten Akteure. So veröffentlichen Schulbuchautoren und -autorinnen unter einem Pseudonym Abhandlungen über die Rahmenbedingungen der Schulbuchproduktion: Im Fokus steht dabei die Kritik an den Schulbuchverlagen, den Kultusministerien sowie den Gutachterinnen und Gutachtern, die selten anonym,¹⁹ meist offen geäußert wurde.²⁰ Der Schwerpunkt der bisherigen Forschung zum Produktionsprozess liegt also auf der theoretischen Beschreibung des Prozesses, der Diskussion der rechtlichen Legitimation dieses Verfahrens und Auseinandersetzungen zwischen beteiligten Akteurinnen und Akteuren. Einzelne Arbeiten zur Schulbuchzulassung stützen sich auf informelle Gespräche mit Beteiligten²¹; eine quellenbasierte Untersuchung steht bisher aus.²² Dieser Beitrag nimmt sich der Forschungslücke

16 Vgl. Thomas Höhne, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*, Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 2003, 15.

17 Vgl. Michael Sauer, »Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol. Zur Geschichte von Schulbuchzulassung und -einführung«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49, 3 (1998), 144–157.

18 Vgl. Geißler, *Schulgeschichte*, 651 sowie Dörte Gernert, *Schulvorschriften für den Geschichtsunterricht um 19./20. Jahrhundert. Dokumente aus Preußen, Bayern, Sachsen, Thüringen und Hamburg bis 1945*, Köln u. a.: Böhlau, 1994; vgl. auch Winfried Müller, *Schulpolitik in Bayern im Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht 1945–1949*, München: Oldenbourg, 1995, 249.

19 Lola Klemenz, »Ware Geschichtsschulbuch« in: *Praxis Geschichte* 11, 2 (1997), 60–62.

20 Vgl. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49, 3 (1998), in der Joachim Rohlfes die Zulassungspraxis aus der Perspektive eines Schulbuchherausgebers und -autors kritisiert und drei Mitarbeiter von Kultusministerien reagieren.

21 Walter Müller, *Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung*, Kastellaun: Aloys Henn Verlag, 1977.

22 Das Dissertationsprojekt der Autorin beschäftigt sich mit dem Produktionsprozess von Schulgeschichtsbüchern nach 1945.

an, indem er einerseits die ministeriellen Mechanismen des Zulassungsprozesses aufzeigt und andererseits nach den Inhalten der Gutachten, nach den Monita der Begutachtenden, fragt.

Geschichtsbücher sind nach diesem Verständnis ein verschriftlichter politisch legitimierter Wissenskanon für Schülerinnen und Schüler.²³ Die Gutachterinnen und Gutachter äußern durch ihre Kritik Soll-Bestimmungen darüber, welches Wissen Schülerinnen und Schülern vermittelt werden soll (und welches nicht).²⁴ Dieses archivierte historische Schulbuchwissen kann weiter in Informationen über Geschichte und deren Deutung untergliedert werden.²⁵ Um nun verschiedene Perspektiven auf Informationen und Deutungen auszumachen, hat die geschichtsdidaktische Forschung den Begriff der »Dimension« eingebracht.²⁶ Als »Dimensionen historischer Wahrnehmung« sind sie »Ergebnis der ordnenden Wahrnehmung des Betrachters«.²⁷ Dimensionen untergliedern sowohl Informationen über Geschichte als auch deren Deutungen, um diese analytisch greifbar zu machen. Rüsen nennt »fünf Dimensionen der Geschichtskultur«²⁸ (ästhetisch, politisch, kognitiv, moralisch und religiös), während Pandel mit den Dimensionen Leitbegriffe verbindet (Herrschaft, Wirtschaft, Kultur, Umwelt, Geschlecht, Alltag und Weltgeschichte).²⁹ Für das Beispiel der religiösen Dimension ist erläutert worden, dass sie insbesondere auf der Urteilebene als Form der »Lesbarkeit der Geschichte für die nachwachsende Generation«³⁰ von Bedeutung sei. Transzendenz wird als Sinngrund der Geschichte verstanden.³¹ Der »Einbruch der sinnstiftenden und -verbürgenden Transzendenz in das in-

23 Vgl. Simone Lässig, »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: Eckhart Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215.

24 Vgl. Hilke Günther-Arndt, »Historisches Lernen und Wissenserwerb«, in: Hilke Günther-Arndt und Maik Zülendorf-Kersting (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen, 6. überarbeitete Neuauflage 2014, 24–49, hier 49.

25 Vgl. Markus Bernhardt, Peter Gautschi und Ulrich Mayer, »Historisches Wissen – was ist das eigentlich?«, in: Christoph Kühberger (Hg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2012, 103–118, hier 106.

26 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, »Didaktische Darstellungsprinzipien. Ein alter Sachverhalt im neuen Licht«, in: Markus Bernhardt, Gerhard Henke-Bockschatz und Michael Sauer (Hg.), *Bilder, Wahrnehmungen, Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2. Auflage 2010, 152–168; Vgl. Jörn Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln u. a.: Böhlau, 2013.

27 Pandel, »Darstellungsprinzipien«, 154.

28 Rüsen, *Historik*, 234.

29 Vgl. Pandel, »Darstellungsprinzipien«, 154.

30 Bernd Schönemann, »Die Dimension des Religiösen. Historisch-didaktische Befunde und Reflexionen«, in: Waltraud Schreiber (Hg.), *Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt*, Neuried: ars una, 2000, 411–431, hier 429.

31 Vgl. Rüsen, *Historik*, 240.

nerwelche Geschehen« ist die Erlösung »des Menschen aus seiner leidensbestimmten Endlichkeit«. ³² Die Gutachten wurden insbesondere daraufhin untersucht, bei welchen Inhalten und Deutungen die religiöse Dimension zu Tage tritt. ³³ Neben dieser inhaltlichen Analyse wird gefragt, von welchen Akteuren sie eingefordert wird und welche Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse auf der formalen Ebene um die Gutachten stattfinden.

Das erste Beispiel zeigt, dass die Kirchen nicht für jedes Zulassungsverfahren als Gutachter angefragt wurden. Außerdem wird deutlich, dass nicht nur kirchliche Gutachter die religiöse Dimension vertraten, sondern dass sie auch in pädagogischen Gutachten eine Rolle spielte. Für die Zulassung des Volksschulgeschichtsbuchs *Deutsche Geschichte Band A IV: Weltgeschichte der neuesten Zeit (I)* ³⁴ wurden keine kirchlichen Gutachten angefordert, sondern am 29. August 1952 lediglich die Landeslehrervertretung sowie der Direktor der Pädagogischen Akademie beauftragt. ³⁵ Das eine Seite umfassende Gutachten der Lehrervertretung ist voller Lob für das Geschichtsbuch. Nach der Aufzählung, welche geschichtlichen Ereignisse Erwähnung finden, wird deren Darstellung beurteilt: das Buch stelle die Ereignisse »in objektiver Weise, gestützt auf authentische Quellen« und »mit wissenschaftlicher Klarheit« dar. Der Gutachter resümiert, dass das Buch »Allgemeingut sämtlicher deutscher Schulen« werden müsse. ³⁶ Das Gutachten des Direktors der Pädagogischen Akademie in Trier, Dr. Franz Schönberger, steht diesem diametral entgegen, da er das Buch uneingeschränkt ablehnt. ³⁷ Das mit sechs Seiten für den Betrachtungszeitraum dieses Beitrags ungewöhnlich ausführliche Gutachten beginnt zunächst mit einer Erörterung didaktischer Prinzipien des Geschichtsunterrichts für die Volksschule, bevor er sich mit dem Geschichtsbild beschäftigt, »das in dem Kind entstehen wird und soll«. In der darauf folgenden Darstellung der Geschichte vermisst der Gutachter Gott als Schöpfer und hat »eine andere Meinung von den Gründen, warum der Mensch der Herr der Erde sei. Wir waren der Meinung, dies rühre aus dem Ebenbildverhältnis des Menschen zu Gott her. Aber davon ist hier keine Rede.

32 Ebd.

33 Zwar wurde von Waltraud Schreiber ein Forschungsdesign für die »religiöse Dimension« entworfen, bisher liegen jedoch keine Analyseergebnisse dazu vor; vgl. Waltraud Schreiber, »Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht«, in: dies. (Hg.), *Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen*, Neuried: ars una, 2000, 15–55, hier 32.

34 Hans Ebeling, *Deutsche Geschichte. Band A IV Weltgeschichte der neuesten Zeit (I)*, Braunschweig: Westermann, 1954.

35 Vgl. Briefentwurf des Ministeriums für Unterricht und Kultus, 29. August 1952.

36 Gutachterliche Stellungnahme der Landeslehrervertretung Rheinland-Pfalz, 21. September 1952.

37 Alle wörtlichen Zitate aus: Gutachten von Dr. Franz Schöneberger, Direktor der Pädagogischen Akademie Trier, 12. September 1952.

Mensch und Materie sind hier Mitte und Maß des Lebens.« Die Lebensform, die das Buch als »Gesellschaft« bezeichnet, wird kritisiert, da »die von Gott geschaffene Zweiheit, [...] die Familie als Keimzelle der Gesellschaft« sei. Der Gutachter moniert, dass die Religion in der Früh- und Urgeschichte keinen Platz in der Geschichtsdarstellung fände und dass »wir als Christen zu den Andersgläubigen gehören.« Die Behandlung des Christentums ist für Schönberger ein wesentliches Merkmal für ein Geschichtsbuch der Volksschule, wie er selbst im Gutachten erläutert, da so erst der Zugang zu Geschichte möglich werde. Er kritisiert die Position des Schulbuchautors zur Geschichte, denn »aus seiner Welt des historischen Materialismus ist [es] ihm ein wesentliches Hindernis, die Geschichte in ihrem inneren Sinn zu spüren.« Weiter betont er die Bedeutung der Kirche besonders im Mittelalter, da er dem Autor vorwirft, dass ihm »jegliches Verständnis für die Welt des christlichen Mittelalters abgeht. Das aber dürfe für eine christliche Schule [sic!] wie wir sie in Rheinland-Pfalz haben und wie sie hier verfassungsgemäß gesichert ist untragbar erscheinen [Unterstreichung im Original]«. Zu dieser Vorstellung von einer christlichen Schule passe das Geschichtsbuch nicht, da »der Geist des historischen Materialismus, der Geist des Historismus, der Kirchenfeindlichkeit« es präge. Schönberger moniert abschließend: »Es zeichnet kein echtes geschichtliches Bild, erhebt nicht das Bild zum Vorbild, gibt keine Sinndeutung und verhindert den Blick zum Sinnbild.« Nach seinem Verständnis gehört in ein Geschichtsbuch für die Bekenntnisschule die Religion als Wirkmechanismus in der Vergangenheit. Das Kultusministerium schloss sich diesem Gutachten an und lehnte das Buch dem Verlag gegenüber ab.³⁸

Den Akten ist nicht zu entnehmen, wie die Entscheidung innerhalb des Ministeriums angesichts der beiden unterschiedlichen Gutachten verlaufen ist und ob oder welche Auseinandersetzungen um die Zulassung geführt wurden. Sichtbar ist jedoch, dass man nicht dem ersten Gutachten und dessen Lob für das Buch, sondern der Ablehnung des zweiten Gutachters folgte. Der Referent Dr. von den Driesch, der im Namen des Kultusministers die Ablehnung an den Verlag kommunizierte, betrachtete die Ablehnung als fundiert und die religiöse Dimension als ausreichend betrachtet, sodass keine weiteren Gutachten eingeholt wurden.

Der Einbezug der Kirchen als Schulbuchgutachter bedeutete eine (teilweise immense) Verlängerung des Zulassungsverfahrens, wie das folgende zweite Beispiel zeigt. Am 9. April 1953 bat der Schwann Verlag um Prüfung der Zulassung des

38 Briefentwurf des Ministeriums für Unterricht und Kultus an den Georg Westermann-Verlag, 16. Oktober 1952.

Buches *Unsere Geschichte Band II: Von Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart*.³⁹ Auf der Rückseite dieses Anschreibens notierte von den Driesch als Arbeitsanweisung für seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter⁴⁰: »Prüfen durch 1. Landeslehrervertretung, 2. Pädagogische Akademie Trier, 3. P.A. Worms«. ⁴¹ An diese Gutachter wurde das Buch mit einem standardisierten Anschreiben verschickt, in dem sie um »gutachterliche Stellungnahme, ob das Werk im Unterricht der Volksschule mit Erfolg verwendet werden kann«⁴², gebeten wurden. Die Gutachten der Landeslehrervertretung und des Direktors der Pädagogischen Akademie Worms gingen zeitnah ein und lobten das Geschichtsbuch. Es atme »den christlich-abendländischen Geist [...] und auch dem Gedanken des Aufeinander-Angewiesenseins der Völker und Nationen ist Raum gegeben.«⁴³ Weiter werden die Karten und Skizzen sowie Druck und Papier gelobt, sodass das Buch »dem Lehrer wie dem Schüler gute Dienste leisten« könne.⁴⁴ Auch Rudolf Renard, Dozent an der Pädagogischen Akademie Worms, befürwortet die Zulassung des Buches. Er hebt den »berichtende[n] und erzählende[n] Charakter«, die Bebilderung sowie die Karten und Skizzen hervor, sodass das Buch zahlreiche »Anregungen zu eigenem geschichtlichem Denken« böte.⁴⁵ Sein einziger Kritikpunkt ist die Stofffülle, ansonsten sei das Buch brauchbar und werde allen Forderungen gerecht. Nach Eingang dieser Gutachten geschah im Zulassungsverfahren zunächst nichts Weiteres. Im August und November 1953 wurde die Pädagogische Akademie in Trier an das angeforderte Gutachten erinnert, das sich nicht in der Akte befindet, sodass unklar ist, ob es überhaupt einging. Erst im Februar 1954 wurden acht kirchliche Einrichtungen von den Referenten von den Driesch und Ulrich »um Mitteilung gebeten, ob Ihrerseits gegen die Zulassung des Buches Bedenken bestehen«⁴⁶. Zugleich wurde in dem Brief mitgeteilt, dass die Beurteilung »durch unsere Prüfausschüsse [...] eine Genehmigung für den Unterrichtsgebrauch« zulasse.⁴⁷ Auch dem Schwann Verlag wurde im gleichen Zug mitgeteilt, dass das Buch »durch unsere Prüfausschüsse zufriedenstellend

39 Brief des Schwann Verlags an das Ministerium für Unterricht und Kultus, 9. April 1953.

40 Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Referats werden namentlich erwähnt, sobald sie eindeutig erkennbar in Erscheinung treten. Bei den meisten Arbeitsanweisungen ist dies leider nicht der Fall.

41 Notiz auf der Rückseite des Briefes des Schwann Verlags an das Ministerium für Unterricht und Kultus, 9. April 1953.

42 Arbeitsanweisung auf ministeriellem Formblatt, 23. April 1953.

43 Anonymes Gutachten der Landeslehrervertretung, undatiert.

44 Ebd.

45 Gutachten von Rudolf Renard, 28. Mai 1953.

46 Das Generalvikariat Köln, das Vikariat in Trier, die Ordinariate in Mainz, Speyer und Limburg, die Evangelische Kirche im Rheinland, die Evangelische Kirche in Hessen-Nassau sowie der Protestantische Landeskirchenrat Speyer. Briefentwurf auf ministeriellem Formblatt, 23. Februar 1954.

47 Ebd.

beurteilt« worden sei, doch »da wir Geschichtsbücher grundsätzlich nur zulassen, nachdem wir auch den Kirchen beider Konfessionen unseres Landes Gelegenheit zur Stellungnahme gegeben hatten«, solle der Verlag nun an die entsprechenden Behörden Prüfexemplare des Buches senden.⁴⁸

Nach bisherigem Kenntnisstand war es im Vergleich mit anderen Bundesländern in Rheinland-Pfalz eine Besonderheit, dass die Verlage vom Kultusministerium erfuhren, dass die Kirche als Gutachter für Volksschulbücher fungierte und es darüber hinaus direkten Kontakt zwischen den Verlagen und den kirchlichen Gutachtern gab. Der Verlag und die Kirchen traten also in Kontakt, sodass der Verlag auch von der Frist erfuhr, die das Kultusministerium für die kirchlichen Gutachten setzte. »Mit Bestürzung« habe man erfahren, dass der Termin sehr spät liege, »da wir nicht mehr damit rechnen dürfen, daß dieses Buch nach erfolgter Genehmigung noch im nächsten Schuljahr eingeführt wird.«⁴⁹ Der Verlag argumentierte aus wirtschaftlichen Gründen gegen die Dauer des Zulassungsverfahrens, die beinahe ein Jahr betrug und kritisierte den Einbezug der Kirchen, wodurch sich die Gutachterzahl erheblich vergrößert und das Verfahren verlängert hatte:

Wir wären Ihnen daher, wenn Sie schon die Einschaltung der verschiedenen kirchlichen Stellen in das Prüfungsverfahren, im Gegensatz zu allen anderen Ländern, für notwendig halten, zu großem Dank verpflichtet, wenn Sie eine schnellere Äußerung zu dem Buch veranlassen könnten.⁵⁰

Das Ministerium entsprach dieser Bitte und verkürzte die Frist zur Abgabe der Gutachten um zwei Monate, von Anfang Juli auf Anfang Mai. Einzig die Evangelische Landeskirche in Hessen und Nassau legte Protest ein: Man wolle sich nicht drängen lassen, schrieb Oberkirchenrat Wißmann.⁵¹ In einem Antwortschreiben räumte Referent Ulrich die lange Dauer des Prüfungsverfahrens ein, die dem Verlag wirtschaftliche Schwierigkeiten bereiten könne und bat um Verständnis. Zugleich wurde die Bedeutung der Stellungnahme der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau betont, sodass »uns bei Prüfung von Geschichtsbüchern Ihre Stellungnahme in diesem und allen weiteren Fällen auch für die beiden anderen evangelischen Kirchen genügen dürfte.«⁵² Am 4. Mai 1954 ging die Stellungnahme der Evangelischen Kirche ein, begleitet von einem Brief des Lizenziaten Wißmann. Er schrieb, dass die Beteiligung der Kirchen am Zulassungsverfahren für Geschichtsbücher »einen sehr durchsichtigen und für uns

48 Ebd.

49 Brief des Schwann Verlags an das Ministerium für Unterricht und Kultus, 20. März 1954.

50 Ebd.

51 Brief Wißmanns an das Ministerium für Unterricht und Kultus, 2. April 1954.

52 Brief Ulrichs an Oberkirchenrat Wißmann, 9. April 1954.

Evangelische nicht ohne weiteres zu bejahenden Grund« habe.⁵³ Ulrich kommentierte diese Anspielung auf die politische Diskussion und die Unterstützung der Konfessionsschule von katholischer Seite mit: »Vielen ist [sic!] schwer, manchen nie recht zu machen.«⁵⁴ Neben der Stellungnahme der Evangelischen Kirche lagen dem Ministerium Ende April auch die Zustimmungen des Bischöflichen Ordinariats in Mainz und des Protestantischen Landeskirchenrats der Pfalz vor, sodass von den Driesch im Auftrag des Kultusministers Finck den Verlag am 8. Mai 1954 über die Zulassung informierte.⁵⁵

Zeitgleich zu diesem verhältnismäßig lang andauernden Verfahren gingen 1954 zwei Bände eines Volksschulgeschichtsbuchs zur Prüfung beim Kultusministerium ein (Beispiel drei). Am 2. Februar 1954 legte der Ernst Klett Verlag Band I und II des Geschichtsbuchs *Mit eigener Kraft* zur Prüfung vor,⁵⁶ woraufhin am 8. März 1954 zunächst als einzige Gutachterin die Direktorin der Pädagogischen Akademie in Koblenz mit der Begutachtung beauftragt wurde. Ihr Gutachten, das eine Woche später beim Ministerium einging, lobte das Buch für seine anschauliche Darstellung, für Fragen und Hinweise, »die den Schüler zum Nachdenken anregen« und »Beziehungen zur Heimat und Gegenwart herstellen«.⁵⁷ Die Geschichtsdarstellung sei kindgemäß und durch die »Fülle der Abbildungen, die den Schülern richtige Vorstellungen vom geschichtlichen Leben vergangener Zeiten vermitteln, [...] ein inhaltsreiches, unterhaltendes Lehrbuch.«⁵⁸ Unter dem Gutachten, das für zwei Schulbücher 18 Zeilen Maschinschrift umfasst, wurde der weitere Verlauf notiert: Es solle nun bei den katholischen und evangelischen Behörden angefragt werden, »ob Einwände gegen die Genehmigung erhoben werden.«⁵⁹ In dem standardisierten, nicht unterschriebenen Anschreiben informierte das Referat im Namen des Kultusministers die acht kirchlichen Behörden über das vorliegende pädagogische Gutachten und bat »um Mitteilung, ob Ihrerseits gegen die Zulassung des Buches Einwände erhoben werden. Falls uns Ihre Stellungnahme bis zum 1. Juli 1954 nicht vorliegt, setzen wir Ihr Einverständnis für die Zulassung voraus.«⁶⁰ Auch dem Verlag wurde die Zulassung aufgrund des pädagogischen Gutachtens mitgeteilt und darum gebeten, Prüfexemplare an die kirchlichen Prüfer zu senden. Aufgrund des pädagogischen

53 Brief Wißmanns an das Ministerium für Unterricht und Kultus, 4. Mai 1954.

54 Handschriftliche Notiz Ulrichs, 31. Mai 1954, auf dem Brief Wißmanns an das Ministerium für Unterricht und Kultus, 4. Mai 1954.

55 Vgl. Arbeitsanweisung auf ministeriellem Formblatt, 8. Mai 1954.

56 Brief des Ernst Klett Verlags an das Ministerium für Unterricht und Kultus, 2. Februar 1954.

57 Gutachten Dr. Schröder, Direktorin der Pädagogischen Akademie in Koblenz, 15. März 1954.

58 Ebd.

59 Aktennotiz auf dem Gutachten von Dr. Schröder, 17. März 1954.

60 Arbeitsanweisung auf ministeriellem Formblatt, 20. März 1954.

Gutachtens stand die Zulassung des Buches wie beim zweiten Beispiel bereits fest und es wurde bei acht kirchlichen Behörden nach ihrem Einverständnis zur getroffenen Entscheidung gefragt. Bis zu dem gesetzten Termin gingen lediglich Antworten aus Düsseldorf und Mainz ein. Die evangelische Kirche im Rheinland erhob keine Bedenken gegen das Geschichtsbuch⁶¹ und das Ordinariat in Mainz erinnerte daran, dass »unsre Stellungnahme zur Genehmigung von solchen Werken, die weltlichen Disziplinen angehören«,⁶² entfallende. Auf der Basis des pädagogischen Gutachtens und der kirchlichen Zustimmung wurde dem Verlag die Zulassung für die beiden Bände *Mit eigener Kraft* ausgesprochen. Fünf Wochen nach Abschluss des Zulassungsverfahrens ging ein Gutachten der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau ein, in dem sie die Darstellung der Jungfrau von Orléans wie folgt kritisierten: »Aus diesen Ausführungen spricht vielleicht mehr eine etwas zu weit getriebene Rücksicht auf die zuständige französische Besatzungsmacht als nur katholische Glaubensüberzeugung.«⁶³ Das Ministerium leitete diese Korrektur trotz der überschrittenen Frist wörtlich an den Verlag weiter und bat um Änderung bei der zweiten Auflage. Diese Handlung zeigt, dass die Ministerien selbst eine Entscheidungsinstanz darstellten. Von den Driesch und seine Mitarbeiter legten fest, ob die eingeholten Gutachten zur Zulassung oder Ablehnung des Geschichtsbuches genügten. Den Kirchen wurde diese Entscheidung mitgeteilt und ihnen die Möglichkeit zu Einwänden eingeräumt. Außerdem entschieden die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Kultusministerium, ob sie die Monita aus den Gutachten an die Verlage zur Korrektur weiterleiteten oder diese unbeachtet zu den Akten gelegt wurden. Eine Vorschrift dafür gab es nicht.

Die bisherigen Beispiele haben gezeigt, dass das Kultusministerium die Gutachten nacheinander in Auftrag gab. Daraus lässt sich schließen, dass die Gutachten unterschiedlich große Bedeutungen im Zulassungsverfahren hatten. Im ersten Beispiel lehnte der pädagogische Gutachter das Geschichtsbuch ab und es wurden keine kirchlichen Stellungnahmen angefordert, sondern die Ablehnung an den Verlag kommuniziert. Pädagogische Gutachter gaben das erste Urteil über ein Geschichtsbuch ab, bevor das Kultusministerium überhaupt kirchliche Gutachten einholte. Schaffte ein Buch die erste pädagogische Hürde nicht, wurden die Kirchen nicht in das Verfahren involviert. Befürworteten die Pädagogen und Pädagoginnen das Geschichtsbuch, konnten seitens der Kirchen Einwände geäußert werden, wie das zweite und dritte Beispiel zeigen. Ablehnungen und Zulassungen sprach das Ministerium auf der Grundlage der pädagogischen Gutachten aus, den Kirchen kam beratende Funktion zu. Ob und in

61 Brief des Landeskirchenamts der Evangelischen Kirche im Rheinland, 18. Juni 1954.

62 Brief des Generalvikars des Bischöflichen Ordinariats in Mainz, 12. Mai 1954.

63 Gutachten der Kirchenleitung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, 17. Mai 1954.

welcher Form die Anmerkungen aus den Gutachten an die Verlage weitergegeben wurden, entschied der Referent des Ministeriums: Stimmte das Ministerium der Kritik an der Geschichtsdarstellung zu, kommunizierte es diese entsprechend an den Verlag, stimmte man nicht zu, wurde dies entsprechend kommentiert und zu den Akten gelegt.

Dass der Einbezug der Kirchen bei den Verlagen jedoch als Verzögerung der Zulassung wahrgenommen wird, zeigt der Brief des Schwann Verlags, woraufhin Ulrich und von den Driesch die Frist zur Verärgerung eines Gutachters verkürzten. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Ministeriums hatten abzuwägen, wessen Forderung stattgegeben werden sollte. Durch die persönliche Fürsprache des Schwann Verlags im Ministerium wurde diese Entscheidung unterstützt und den Kirchen die Frist verkürzt. Eine Veränderung im Verfahren, ohne die Zahl der kirchlichen Stellungnahmen zu reduzieren, zeigt sich im folgenden vierten Beispiel. Am 8. April 1954 sandte der Verlag Martin Lurz zwei Prüfaxemplare des Geschichtsbuches *Bilder aus deutscher Geschichte. Neuzeit und Gegenwart*⁶⁴ an das Ministerium für Unterricht und Kultus in Mainz. Der Verlag bat darum, das Zulassungsverfahren für den zweiten Band des Geschichtsbuches in Rheinland-Pfalz einzuleiten und dankte gleichzeitig für die »günstige Beurteilung des Bandes I.«⁶⁵ Bereits im nächsten Satz wird Bezug auf das bayerische Zulassungsverfahren genommen, welches das Buch im Vorjahr erfolgreich durchlaufen hatte. Auch das bayerische Ministerium habe eine konfessionelle Überprüfung in Auftrag gegeben. Die Gutachten von Michael Schmaus, Professor für katholische Theologie an der Universität München⁶⁶ und dem Oberkirchenrat Lizenziat Schmidt des evangelisch-lutherischen Kirchenrats in München⁶⁷ legte der Verlag dem Schreiben als Anlage bei. Gleichzeitig habe man »den uns angegebenen 8 kirchlichen Behörden [...] Abschriften dieser Gutachten sowie je zwei Prüfungsexemplare gesandt.«⁶⁸ Auf dem Brief des Verlags notierte von den Driesch am 14. April 1954 die drei nächsten Arbeitsschritte: Erstens sei dem Verlag zu danken und es seien drei weitere Prüfstücke für das Kultusministerium anzufordern; zwei weitere Prüfaxemplare solle der Verlag direkt an das Vikariat Trier und die Evangelische Kirche Hessen-Nassau senden.

64 Otto Steidle, *Bilder aus deutscher Geschichte. Neuzeit und Gegenwart*, München: Verlag Dr. Martin Lurz, 1954.

65 Brief des Verlages Dr. Martin Lurz an das Ministerium für Unterricht und Kultus Rheinland-Pfalz, 8. April 1954.

66 Abschrift des Briefes von Prof. Michael Schmaus an das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 12. Mai 1953.

67 Abschrift des Briefes von Oberkirchenrat Lic. Schmidt an das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 18. Mai 1953.

68 Ebd.

Zweitens wurden zur Prüfung durch das Kultusministerium die Landeslehrervertretung und die Pädagogische Akademie in Landau bestimmt und drittens solle dem Vikariat in Trier und der evangelischen Kirche Hessen-Nassau mitgeteilt werden, dass sie Prüfstücke des Geschichtsbuches erreichen würden. Es zeigt sich auch hier wieder die direkte Kommunikation zwischen Verlag und den Kirchen, aber auch die Wahrung der Anonymität der pädagogischen Gutachterinnen und Gutachter. Außerdem wurden die kirchlichen und die pädagogischen Gutachterinnen und Gutachter nun gleichzeitig und nicht mehr nacheinander um Gutachten gebeten. Diese Beschleunigung des Verfahrens mag der Kritik des Schwann Verlags geschuldet sein; die Akten lassen den Grund für diese Änderung offen. Zwar war dem Verlag die Mehrzahl der Gutachter bekannt, da er selbst (und nicht das Kultusministerium) die Prüfaxemplare versandte, doch betonte das Ministerium angesichts dieser unmittelbaren Kommunikation den Schwerpunkt des Zulassungsverfahrens. Eine Aktennotiz vom 4. Mai 1954 gibt Aufschluss darüber, wie das Ministerium die Gutachten gewichtete: »Die o.g. Kircheneinrichtungen haben nichts einzuwenden. Der Band muß noch durch unsere Prüfstellen geprüft werden [Unterstreichung im Original].«⁶⁹ Der Verlag wurde am 5. Mai 1954 an weitere Prüfaxemplare erinnert und darüber informiert, dass die Stellungnahmen der katholischen und evangelischen Kirchenstellen vorlägen, die »pädagogische Prüfung der Bücher« jedoch noch notwendig sei.⁷⁰ Die Notiz zeigt, dass auch die Überzahl von acht kirchlichen Gutachten zur Zulassung nicht ausreichte und die pädagogische Bewertung maßgeblich für Zulassung oder Ablehnung war. Es wurde besonderer Wert auf die Einhaltung des üblichen Verlaufs des Zulassungsverfahrens gelegt, obwohl (oder gar weil) dem Verlag die kirchlichen Gutachter bekannt waren. Dies zeigt sich darin, dass am 20. Mai 1954 das nicht namentlich unterschriebene Gutachten der Landeslehrervertretung einging,⁷¹ um welches das Ministerium bei der Anforderung gebeten hatte. Das Gutachten der Pädagogischen Akademie in Landau ist in den Akten nicht überliefert. Da im weiteren Verlauf des Verfahrens nirgendwo Bezug auf eventuelle Monita genommen wird, ist anzunehmen, dass die Pädagogische Akademie der Zulassung zustimmte. Es gingen vom Bischöflichen Ordinariat in Limburg⁷² sowie vom Landeskirchenamt der Evangelischen Kirche im Rheinland⁷³ Gutachten ein, bevor das Ministerium am 5. August 1954 dem Verlag gegenüber die Zulassung des Buches für die Volksschulen in der Pfalz aus-

69 Handschriftliche Aktennotiz von den Driesch, 4. Mai 1954.

70 Briefvorlage des Ministeriums für Unterricht und Kultus an den Verlag Dr. Martin Lurz, 5. Mai 1954.

71 Brief der Landeslehrervertretung Rheinland-Pfalz an das Ministerium für Unterricht und Kultus, 16. Mai 1954.

72 Brief des Generalvikars des Bischöflichen Ordinariats Limburg a. d. Lahn, 8. Juni 1954.

73 Brief des Landeskirchenamts der Evangelischen Kirche im Rheinland, 18. Juni 1954.

sprach.⁷⁴ Mit dieser räumlichen Einschränkung folgte das Ministerium einem Kritikpunkt des Gutachtens der Landeslehrerververtretung, die sich in der etwa eine Seite umfassenden Stellungnahme für die Zulassung »zumindest [...] in den pfälzischen Schulen, da auch ›pfälzische Geschichte‹ berührt ist«,⁷⁵ ausgesprochen hatte. Das restliche Gutachten ist voller Lob für das Geschichtsbuch. Die »markanten Epochen« würden ohne Nebensächlichkeiten mit einer »anererkennungswürdigen Objektivität« dargestellt, der Bezug zum Zeitgeschehen und zur Gegenwart sei das Auswahlkriterium für den Stoff. Die Gestaltung durch Bilder und Karten ermögliche »eine restlose Einfühlung und ein klares Geschichtsverstehen«. Die kirchlichen Gutachten unterscheiden sich in konfessioneller Hinsicht kaum, allen gemein ist, dass sie keine grundsätzlich ablehnende Kritik am Buch übten. Die Gutachten der Evangelischen Kirche Hessen-Nassau, des Bischöflichen Ordinariats Limburg und des Ordinariats Speyer umfassen je ein bis zwei Sätze und stimmen dem Buch ohne weitere Anmerkungen zu. Es wird bestätigt, »daß die einzelnen Partien von der theologischen, vor allem kirchengeschichtlichen Sicht her durchaus korrekt sind.«⁷⁶ Etwas ausführlicher kommentierte die Evangelische Kirche im Rheinland das Geschichtsbuch und merkt an, dass »die Frage der Reformation außerordentlich kurz behandelt wird und darum in ihrer geschichtlichen Bedeutung nicht klar genug herauskommt.«⁷⁷ Dieser Kritikpunkt wurde jedoch nicht an den Verlag zur Korrektur weitergegeben. Ein ausführliches Gutachten legte am 31. August 1954 das Erzbistum Köln vor – etwa drei Wochen, nachdem dem Verlag mit dem üblichen Formblatt im Namen des Kultusministers die Zulassung für das Buch erteilt worden war. Das Buch biete zwar eine Fülle an Material, »doch wird an keiner Stelle der Versuch gemacht, diesen gesamten Tatsachenkomplex innerlich zu gestalten, geistig zu durchdringen« und »auf ein aus den Tatsachen resultierendes Problem«⁷⁸ zu kommen. In diesem Punkt widerspricht das Gutachten dem des Landeslehrerverbands, das noch die Möglichkeit zur Problematisierung gelobt hatte. Der Charakter eines Kompendiums, so das Gutachten des Erzbistums weiter, sei

aber für ein Schulbuch zu viel und zu wenig. Zu viel, weil bei der auf engem Raum gebotenen Stoffmenge notwendigerweise vieles »Name und Schall« bleibt und die Tendenz zum Summarischen und zur Verallgemeinerung die Tiefe und Dichte des geschichtlichen Vorgangs eher zudeckt als offenbart [...]. Zu wenig, weil die Kenntnis blosser [sic!] Tatsachen, mögen sie noch so objektiv geboten und so fleissig [sic!]

74 Brief des Ministeriums für Unterricht und Kultus an den Verlag Dr. Martin Lurz, 5. August 1954.

75 Alle nachfolgenden wörtlichen Zitate aus der gutachterlichen Stellungnahme der Landeslehrerververtretung Rheinland-Pfalz, 16. Mai 1954.

76 Brief des Bischöflichen Ordinariats Speyer, 28. April 1954.

77 Brief des Landeskirchenamts der Evangelischen Kirche im Rheinland, 18. April 1954.

78 Abschrift des Gutachtens des Erzbistums Köln, 28. August 1954.

zusammengestellt sein, niemals hinreicht, um geschichtliche Erkenntnis zu bewirken, ein wirkliches Verständnis der inneren Zusammenhänge sichtbar werden [...]. Wir Katholiken müssen uns frei machen von der Vorstellung, die vom Historiker wie von jedem Wissenschaftler geforderte Objektivität müsse sich auf die reine Darstellung von Fakten beschränken. Schon die Gesichtspunkte, unter denen sie zusammengestellt sind, enthalten eine Stellungnahme.⁷⁹

Außerdem sei es für den Gutachter

unverständlich, warum ein so folgenschweres und für die mittelalterliche Welt so bezeichnendes Ereignis wie der Investiturstreit nur mit ein paar Sätzen, dazu in Kleindruck behandelt wird, während anderes sehr breit ausgeführt wird, was mehr von lokaler als von allgemein deutscher Bedeutung ist.⁸⁰

Das Kultusministerium kommentierte die Folgerung des Erzbistums, das Buch sei für die Volksschule nicht zu empfehlen, mit: »Diese Frage nur wird nicht gestellt.«⁸¹ Die Monita wurden auf formaler Ebene abgewiesen und die inhaltlichen Anmerkungen nicht an den Verlag kommuniziert. Auch in den handschriftlichen Bemerkungen am Rand des Gutachtens zeigt sich, dass die Kritikpunkte des Erzbistums vom Kultusministerium nicht geteilt wurden. So findet sich neben der kirchlichen Kritik an der Darstellung des Investiturstreits die handschriftliche Notiz: »Das Buch ist für beide Konfessionen«. Alle anderen Anmerkungen und vor allem Anstreichungen betreffen gelobte Vorzüge des Buches. Dass die kirchlichen Einwände gegen das bereits zugelassene Buch das Kultusministerium in besonderem Maße beschäftigten, zeigt eine Aktennotiz vom 9. Mai 1954: Referent Ulrich listete die Gutachten auf und zitierte Passagen daraus. Demgegenüber stellte er die Kritik des Erzbistums Köln. Die Entscheidung der Zulassung des Buches begründete er damit, dass aufgrund der nicht vorliegenden Stellungnahmen am 1. Juli 1954 angenommen wurde, »daß gegen eine Genehmigung nichts vorgebracht wurde.«⁸² Die Ablehnung des Erzbistums Köln gehe über das hinaus, »was wir von einer solchen Stellungnahme erwarten. Ziel, Stoffauswahl und -begrenzung und Beurteilung der methodischen Leitlinien für die Textgestaltung gehören nicht zum Beurteilungsauftrag.« Dieser bestehe vielmehr darin, »Bedenken gegen die religiöse Ausrichtung des Buches« zu formulieren.⁸³ Damit expliziert sich, was in der Reihenfolge der Einholung der Gutachten implizit vorliegt: den pädagogischen Gutachtern und Gutachterinnen misst das Ministerium die Entscheidungshoheit über die Zulassung aus didaktischen und politischen Gründen zu, den kirchlichen Gutachten obliegt eine Beurteilung der Ausrichtung der Geschichtsdarstellung. Es

79 Ebd.

80 Ebd.

81 Handschriftliche Notiz auf dem Gutachten des Erzbistums Köln, 8. September 1954.

82 Aktennotiz Ulrich, 9. September 1954.

83 Ebd.

gibt von ministerieller Seite eine Erwartungshaltung angesichts des Handlungsspielraums der Gutachten, die sichtbar wird, wenn dieser wie im obigen Beispiel überschritten wird. Gegen die Monita des Erzbistums Köln wird in den Anmerkungen nicht inhaltlich, sondern auf formaler Ebene argumentiert. Da sie nicht an den Verlag kommuniziert werden, bleiben die Einwände folgenlos. Auf der inhaltlichen Ebene wird deutlich, dass zwei katholische Behörden in der Deutung der Informationen eine religiöse Dimension ausmachen. Das Erzbistum Köln moniert sehr deutlich, dass sich ein katholisches Geschichtsbild von dem der Historiker unterscheiden müsse.⁸⁴ Neben dieser religiösen Dimension der Deutung betont das Gutachten der Landeslehrervertretung ebenfalls die Art der Darstellung und Deutung der Geschichte und lobt sie als objektiv. Diese Dimension mit dem Lob für die vermeintlich neutrale und deutungsarme Geschichtsdarstellung der Schulbuchtexte, die sich auch im zweiten Beispiel bereits gezeigt hat, kann als politische Dimension bezeichnet werden.

Auf der formalen Ebene haben die Beispiele gezeigt, dass die Zulassungsverfahren zwar in ihren Ausführungen differenzierten, doch der Ablauf prinzipiell gleich blieb. Deutlich ist jedoch geworden, dass den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im zuständigen Referat des Kultusministeriums eine bedeutende Rolle zukam. Die Akteure und Akteurinnen nutzten ihren Handlungsspielraum, wenn sie auf der Basis der vorgelegten Gutachten über Zulassung und Ablehnung eines Buches entschieden. Dabei waren die Gutachten nicht bindend (wie das erste Beispiel mit den sich widersprechenden Gutachten gezeigt hat), sondern dienten als Entscheidungsgrundlage. Der Leiter des zuständigen Referats im Kultusministerium (für diesen Beitrag Dr. von den Driesch) wählte aus, welche Monita aus den Gutachten Beachtung fanden und kommunizierte diese im Namen des Kultusministers an den Verlag. Damit kam den Gutachten eine beratende, jedoch keine entscheidende Funktion zu und das Kultusministerium war nicht nur die operativ koordinierende Behörde, sondern eine Entscheidungsinstanz im Zulassungsverfahren. Auch die Form der Kommunikation zwischen den Gutachtenden, den Verlagen und dem Kultusministerium sowie die Wahrung der Anonymität der Gutachterinnen und Gutachter variierten in der Praxis häufig von theoretischen Modellen des Zulassungsverfahrens. Die Schulbuchverlage wussten, dass neben den pädagogischen Gutachterinnen und Gutachtern auch die Kirchen einbezogen wurden, woraus sie bereits auf Zulassung oder Ablehnung des Buches schließen konnten. Sie nahmen durch Kritik in einigen Bereichen

84 Leider finden sich in den Archiven des Erzbistums Kölns und dem Ordinariat in Speyer keine weiteren Informationen zur Gutachtertätigkeit der Kirche, wie etwa eine Grundlage zur Beurteilung von Schulbüchern oder Beratungen über Zulassungsverfahren.

Einfluss auf das Verfahren, sodass wirtschaftliche Interessen politisches Handeln beschleunigen konnten.

Inhaltlich lassen sich aus den Schulbuchgutachten der 1950er Jahre für Volksschulgeschichtsbücher drei Aspekte herausarbeiten, die je nach Gutachten unterschiedlich akzentuiert wurden: erstens die Gestaltung des Geschichtsbuches hinsichtlich Bildern, Karten und Schriftbild; zweitens die Vollständigkeit und Ausführlichkeit der Darstellung von Informationen sowie drittens deren Deutung und die erwünschte Sinnbildung bei Schülerinnen und Schülern. Es wurde gezeigt, dass die Forderung nach bestimmten Inhalten und Deutungen nicht auf die Person des Begutachtenden zu beziehen ist, sondern zur Analyse unterschiedliche Dimensionen in Informationen und Deutungen herangezogen werden sollte. So hat sich am Beispiel der religiösen Dimension gezeigt, dass die Soll-Bestimmung, ein Geschichtsbuch für die Konfessionsschule zuzulassen, größeren Einfluss auf die Gutachterinnen und Gutachter nahm als deren Profession; so geschehen im ersten Beispiel, als der pädagogische Gutachter die religiöse Geschichtsdeutung einforderte. Zusammenfassend bestätigt sich mit dem Analyseinstrument der religiösen Dimension einerseits das, was Schulbuchforschung bereits herausgestellt hat: Auf der Ebene der Informationen geht es bei Schulbüchern um die Ausführlichkeit oder fachliche Richtigkeit kirchengeschichtlicher Darstellungen.⁸⁵ Andererseits sollte es auf der Ebene der Geschichtsdeutungen einen Mehrwert bieten, wenn Gutachter oder Gutachterinnen fordern, Geschichte aus christlicher Perspektive zu deuten. Diese religiöse Deutungsperspektive wurde der wissenschaftlichen Deutung teilweise diametral entgegengesetzt oder soweit zugespitzt, die göttliche Ehegemeinschaft als Grundlage der Entwicklung von urzeitlichen Gesellschaften anzuführen.

Der Begriff der Dimensionen scheint für die Analyse der Gutachten dienlich zu sein, da er es ermöglicht, Äußerungen zu systematisieren und Wissensbestände differenziert zu analysieren. Außerdem ist es möglich, verschiedene Dimensionen in Informationen und Deutungen zu unterscheiden und »Verschränkungen der Dimensionen«⁸⁶ aufzuzeigen: So können beispielsweise kirchengeschichtliche Informationen aus der politischen Dimension gedeutet werden. Mit diesen analytischen Begriffen wird außerdem vermieden, bestimmten Akteuren bestimmte Deutungsmuster vorschnell zuzuschreiben, da auch pädagogische Gutachter die religiöse Dimension betonen. Durch diese Erweiterung und Operationalisierung des geschichtsdidaktischen Wissensbegriffs wird es auch für weitere Forschungen

85 Vgl. Georg Eckert und Ernst-Otto Schüddekopf (Hg.), *Zur Darstellung der Kirchen- und Religionsgeschichte der ersten fünf Jahrhunderte nach Christus*, Braunschweig: Limbach, 1973 und Georg-Eckert-Institut (Hg.), *Religion und Kirchen im industriellen Zeitalter*, Braunschweig: Selbstverlag des Georg-Eckert-Instituts, 1977.

86 Rösen, *Historik*, 241.

möglich sein, Schulbuchgutachten zu analysieren und nach verschiedenen Perspektiven auf historisches Lernen zu fragen.

Für die Produktion von Bildungsmedien hat dieser Beitrag gezeigt, dass die Kirchen durch ihre Gutachtertätigkeit zwar Einfluss auf die Gestaltung der Volksschulgeschichtsbücher nehmen konnten, dass sie jedoch nicht das ausschlaggebende Urteil über Zulassung und Ablehnung fällten. Den pädagogischen Gutachten wurde seitens des Kultusministeriums deutlich mehr Gewicht beigemessen. Dies liegt nicht zuletzt am Auftrag, der dem jeweiligen Gutachter bzw. der jeweiligen Gutachterin erteilt wurde: Die kirchlichen Behörden wurden nicht nach Gutachten gefragt, sondern nach der Beurteilung der religiösen Ausrichtung des jeweiligen Buches. Dieser Unterschied wurde in der Analyse deutlich, als das Kultusministerium die Monita des Erzbistums Köln kommentierte und für das Zulassungsverfahren überdies ignorierte. Den Kirchen, so mag man resümieren, kommt trotz der bildungspolitischen Entscheidung zur Konfessionsschule für die Geschichtsbücher der Volksschule eher eine beratende denn eine entscheidende Funktion zu.

Literaturverzeichnis

- Bernhardt, Markus, Peter Gautschi und Ulrich Mayer. »Historisches Wissen – was ist das eigentlich?«, in: *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*, Christoph Kühberger (Hg.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2012, 103–118.
- Ebeling, Hans. *Deutsche Geschichte. Band A IV Weltgeschichte der neuesten Zeit (I)*, Braunschweig: Westermann, 1954.
- Eckert, Georg und Ernst-Otto Schüddekopf (Hg.). *Zur Darstellung der Kirchen- und Religionsgeschichte der ersten fünf Jahrhunderte nach Christus*, Braunschweig: Limbach, 1973.
- Geißler, Gert. *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011.
- Georg-Eckert-Institut (Hg.). *Religion und Kirchen im industriellen Zeitalter*, Braunschweig: Selbstverlag des Georg-Eckert-Instituts, 1977.
- Gernert, Dörte. *Schulvorschriften für den Geschichtsunterricht um 19./20. Jahrhundert. Dokumente aus Preußen, Bayern, Sachsen, Thüringen und Hamburg bis 1945*, Köln u. a.: Böhlau, 1994.
- Günther-Arndt, Hilke. »Historisches Lernen und Wissenserwerb«, in: *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Hilke Günther-Arndt und Maik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Berlin: Cornelsen, 6. überarbeitete Neuauflage 2014, 24–49.
- Höhne, Thomas. *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*, Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 2003.
- Klemenz, Lola. »Ware Geschichtsschulbuch«, in: *Praxis Geschichte* 11, 2 (1997), 60–62.

- Landesarchivverwaltung Rheinland-Pfalz. »Der 25. Januar 1955. Verabschiedung des Volksschulgesetzes im rheinland-pfälzischen Landtag«, <https://www.landeshauptarchiv.de/service/landesgeschichte-im-archiv/blick-in-die-geschichte/archiv-nach-jahrgang/25011955/>, zuletzt geprüft am 2. Februar 2018.
- Lässig, Simone. »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Eckhart Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215.
- Morsey, Rudolf. »Vom Land aus der Retorte zu einem Land mit eigenem Profil. Die Ära Peter Altmeier 1947–1969«, in: *Rheinland-Pfalz ist 60 – Vorträge zu den Etappen rheinland-pfälzischer Zeitgeschichte 1947–2007*, Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz (Hg.), Mainz: Landeszentrale für politische Bildung, 2009, 7–24.
- Müller, Michael. »Schule im Spannungsfeld der Weltanschauungen«, in: *Rheinland-Pfalz entsteht. Beiträge zu den Anfängen des Landes Rheinland-Pfalz in Koblenz 1945–1951*, Franz-Josef Heyen (Hg.), Boppard am Rhein: Boldt, 1984, 347–365.
- Müller, Walter. *Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung*, Kastellaun: Aloys Henn Verlag, 1977.
- Müller, Winfried. *Schulpolitik in Bayern im Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht 1945–1949*, München: Oldenbourg, 1995.
- Pandel, Hans-Jürgen. »Didaktische Darstellungsprinzipien. Ein alter Sachverhalt im neuen Licht«, in: *Bilder, Wahrnehmungen, Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen*, Markus Bernhardt, Gerhard Henke-Bockschatz und Michael Sauer (Hg.), Schwabach/Ts: Wochenschau Verlag, 2. Auflage 2010, 152–168.
- Rödel, Eva. *Der Streit um die Bekenntnisschule. Der Schulkampf in Rheinhessen und seine Folgen 1952–1955*, Ubstadt-Weiher u. a.: Regionalkultur Verlag, 2013.
- Rohlfes, Joachim. »Politische und didaktische Tugendwächter. Warum unsere Schulbuch-Gutachter mehr Zurückhaltung üben sollten«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49, 3 (1998), 157–166.
- Rüsen, Jörn. *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln u. a.: Böhlau, 2013.
- Sauer, Michael. »Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol. Zur Geschichte von Schulbuchzulassung und -einführung«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49, 3 (1998), 144–157.
- Schaaf, Erwin. »Schulpolitik, Schule und Hochschule«, in: *Beiträge zu 50 Jahren Geschichte des Landes Rheinland-Pfalz*, Heinz-Günther Borck (Hg.), Koblenz: Verlag der Landesarchivverwaltung Rheinland-Pfalz, 1997, 315–343.
- Schönemann, Bernd. »Die Dimension des Religiösen. Historisch-didaktische Befunde und Reflexionen«, in: *Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt*, Waltraud Schreiber (Hg.), Neuried: ars una, 2000, 411–431.
- Schreiber, Waltraud. »Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht«, in: *Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt*, dies. (Hg.), Neuried: ars una 2000, 15–55.
- Steidle, Otto. *Bilder aus deutscher Geschichte. Neuzeit und Gegenwart*, München: Verlag Dr. Martin Lurz, 1954.

Religion im Schulbuch – Überlegungen zur Wahrnehmung, Reflexion und Gestaltung eines umstrittenen Konstrukts im zentralen schulischen Bildungsmedium

Schülerinnen und Schüler verfügen in der Regel über ein implizites/explicites Alltagswissen über Religion.¹ Dieses Wissen wird in Schulfächern wie dem konfessionellen Religions-, aber auch dem Ethik- oder Geschichtsunterricht ausdifferenziert, bestätigt und/oder problematisiert, wobei die jeweiligen Schulbücher als zentrale schulische Bildungsmedien eine bedeutsame Rolle spielen dürften. Auf welche Religionsbestimmungen können diese zurückgreifen, wie kommt Religion in ihnen zur Sprache und wie ist dies pädagogisch zu bewerten? Diese Fragen sollen im Folgenden zumindest insofern beantwortet werden, als dass in Abschnitt 1 zunächst die insbesondere in der Religionssoziologie, aber u. a. auch in der Religionsphilosophie, -psychologie und -wissenschaft sowie in der Theologie gängige Unterscheidung von substantialen und funktionalen Religionsbestimmungen skizziert, diese Unterscheidung in Abschnitt 2 für eine kurze exemplarische Analyse eines aktuellen Ethik-, evangelischen Religions- und Geschichtsschulbuchs herangezogen und die erlangten Befunde in Abschnitt 3 auf der Basis pädagogischer Prinzipien wie Multiperspektivität, Kontroversität und Schülerorientierung diskutiert werden sollen. Vor dem Hintergrund, dass Schulbuchanalysen zu Religion bzw. schulbuchbezogenen religionspädagogischen Überlegungen meist implizit/explicit ein substantialer Religionsbegriff zugrunde liegt,² während unter Nutzung funktionaler

1 Vgl. Hubert Knoblauch, *Religionssoziologie*, Berlin/New York: De Gruyter, 1999, 10–13, insbesondere 12: »So verfügen wir in der Regel alle über ein implizites Alltagswissen über Religion. Wir können zwar nicht genau sagen, was wir glauben und was Religion ist, erkennen aber religiöse Praktiken oder wenden sie – etwa beim Gebet in Krisensituationen – selbstverständlich an. Die meisten verfügen aber auch über ein explizites Alltagswissen. Sie können ihre Vorstellung von Gott umschreiben oder ihr Glaubensbekenntnis aufsagen, wissen über ihre Kirche oder ihre Gemeinde Bescheid. Wieder andere kennen auch komplexere Zusammenhänge der Religion [...]«

2 Vgl. u. a. Hansjörg Biener, *Die Kreuzzüge in deutschen Religions- und Geschichtsbüchern. Analysen zur Verbesserung ihrer Darstellung*, Berlin: EB-Verlag, 2014; ders., *Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern*, Schenefeld:

Religionsbestimmungen als Religion qualifizierbare Phänomene hier nur bedingt in den Blick geraten bzw. hinsichtlich einer Qualifizierung als Religion diskutiert werden, möchte der vorliegende Beitrag damit ein Instrument für eine weiter ausdifferenzierte Wahrnehmung und Reflexion von Religion im Schulbuch vorstellen, exemplarisch ausprobieren und auf Basis von pädagogischen Anfragen an die erlangten Befunde für eine weiter ausdifferenzierte Gestaltung von Religion im Schulbuch sensibilisieren.³

1 Substantiale/funktionale Religionsbestimmungen

Was ist Religion? Um in der Vielzahl der existierenden Begriffsbestimmungen⁴ Orientierung zu gewinnen, empfiehlt sich die insbesondere in der Religionssoziologie gängige Unterscheidung zwischen substantialen und funktionalen Religionsbestimmungen.⁵ Während erstere versuchen, Religion von ihrem

EB-Verlag, 2007; Abdoldjavad Falaturi (Hg.), *Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland*, 7 Bände, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 1986–1990; Klaus Hock und Johannes Lähnemann, »Schulbuchforschung interreligiös – auf dem Weg zu besserem gegenseitigen Verstehen«, in: Johannes Lähnemann (Hg.), *Bewahrung – Entwicklung – Versöhnung. Religiöse Erziehung in globaler Verantwortung*, Schenefeld: EB-Verlag, 2005, 380–398; dies. (Hg.), *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*, 3 Bände (Band 3 gemeinsam mit Wolfram Reiss), Schenefeld/Berlin: EB-Verlag, 2005–2012; Klaus Hock u. a. (Hg.), *Schulbuchforschung im Dialog. Das Christentum in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*, Frankfurt am Main: Lembeck, 2006; Ansgar Jödicke, *Das Islambild in den Schulbüchern der Schweiz*, Zürich: Pano, 1997; Johannes Lähnemann (Hg.), *Visionen wahr machen – Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand*, Schenefeld: EB-Verlag, 2007 (hier Kapitel 5.2 »Schulbuchforschung interreligiös«, 491–515); Sebastian Murken, *Gandhi und die Kuh. Die Darstellung des Hinduismus in deutschen Religionsbüchern*, Marburg: Diagonal, 1988; Klaus Spenlen und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.), *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Göttingen: V&R unipress, 2012.

- 3 Aus Platzgründen nicht diskutiert werden können dabei im Folgenden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Religion und Religiosität, Religion und Magie, Religion und Ideologie, Religion und Weltanschauung oder der Begriff der Zivilreligion. Einleitend sei hierfür u. a. auf Gert Pickel, *Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 43–48, 93 f., 118–121, verwiesen.
- 4 Vgl. einleitend Christoph Elsas (Hg.), *Religion. Ein Jahrhundert theologischer, philosophischer, soziologischer und psychologischer Interpretationsansätze*, München: Kaiser, 1975; Falk Wagner, *Was ist Religion? Studien zu ihrem Begriff und Thema in Geschichte und Gegenwart*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2. Auflage 1991.
- 5 Vgl. u. a. Sabine A. Haring, »Der Begriff der Religion in der Religionssoziologie: eine Annäherung«, in: Matthias Hildebrandt und Manfred Brocker (Hg.), *Der Begriff der Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 113–142, 122–129; Knoblauch, *Religionssoziologie*, 114–117; Pickel, *Religionssoziologie*, 19–21, oder bereits in den 1970er Jahren Peter L. Berger, »Some Second Thoughts on Substantive versus Functional Definitions of Religion«, in: *Journal for the Scientific Study of Religion* 13, 2 (1974), 125–133.

»Wesen«, ihrer »Eigenart«, ihrer »Substanz« etc. her zu bestimmen, stellen letztere als spezifisch religiös qualifizierte Funktionen in den Mittelpunkt. Mit Hubert Knoblauch können beide Varianten dabei sowohl psychologisch als auch soziologisch akzentuiert werden:

Der psychologisch orientierte substantiale Religionsbegriff betont, dass es besondere Erfahrungen gibt, denen Kraft ihres Inhalts etwas Religiöses anhaftet. Das, was erfahren wird, kann dabei als ganz unterschiedlich bezeichnet werden: als das Numinose, das Heilige, die Höhere Macht. Er unterscheidet religiöse Erfahrungen aber in jedem Fall deutlich von normalen, alltäglichen Erfahrungen. Der soziologische substantiale Religionsbegriff gründet oft in einem psychologischen Begriff der Religion, oder er akzeptiert die Inhalte derjenigen Vorstellungen als wahr, die von den Gesellschaftsmitgliedern als religiös charakterisiert werden. Religiöse Erfahrungen werden deswegen meist mit Ritualen und Dogmen sowie mit als religiös ausgewiesenen Gemeinschaftsformen (Sekten oder Kirchen) verbunden.⁶

Hinsichtlich eines psychologisch orientierten funktionalen Religionsbegriffs wiederum benennt Knoblauch eine kognitive, eine affektive und eine pragmatische Funktion, die dabei helfen, »Unbekanntes begreifbar zu machen«, »besonder[e] emotional[e] Zustand[e] zu bewältigen« sowie mit »besondere[n] Krisensituationen [umzugehen]«⁷; und hinsichtlich eines soziologisch orientierten funktionalen Religionsbegriffs unterscheidet er schließlich zwischen einer Fundierungs-, einer Integrations-, einer Legitimations- und einer Kompensationsfunktion, die dazu beitragen, »ultimative Werte für Individuen, Gruppen und Gesellschaften [zu begründen]«, »einen gemeinsamen Kern von Werten bereit[zustellen], der Kulturen zusammenhält«, »zur Rechtfertigung der Herrschaft zum einen der religiösen Experten oder auch anderer Gruppen, etwa des Adel[s, zu dienen]« sowie »einen Ausgleich für Leiden, Mangel, fehlendes Prestige o. ä. mittels der Vorstellung einer anderer Welt [zu bieten]«⁸. Wirkmächtige substantiale Bestimmungen haben so u. a. Gustav Mensching (Religion als »erlebnishaftes Begegnung mit dem Heiligen und antwortendes Handeln des vom Heiligen bestimmten Menschen«⁹), Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (Religion als »Sinn und Geschmack fürs Unendliche«¹⁰) und William James (Religion als »Gefühle, Handlungen und Erfahrungen von einzelnen Menschen

6 Knoblauch, *Religionssoziologie*, 114, hier ohne Formatierungen.

7 Ebd., 115.

8 Ebd., 116. Analog wie bei den substantiellen Religionsbestimmungen »sind die psychologischen Funktionen damit oftmals die Grundlage der soziologischen« (ebd., 115), insofern erstere dann in transformierter Form auch gesellschaftlich relevant werden. Vgl. weiterführend auch die Ausführungen zum sog. Thomas-Theorem, ebd., 11.

9 Gustav Mensching, *Die Religion. Erscheinungsformen, Strukturtypen und Lebensgesetze*, München: Wilhelm Goldmann, 1962 [Erstdruck 1959], 15, hier ohne Formatierungen.

10 Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, Hamburg: Felix Meiner, 2004 [Erstdruck 1799], 30.

in ihrer Abgeschiedenheit, die von sich selbst glauben, daß sie in Beziehung zum Göttlichen stehen«¹¹) vorgelegt. Ludwig Feuerbach (Religion als »Reflexion, [als] Spiegelung des menschlichen Wesens in sich selbst«¹²), Franz-Xaver Kaufmann (Religion als »Identitätsstiftung, Handlungsführung, Kontingenzbewältigung, Sozialintegration, Kosmisierung, Weltdistanzierung«¹³), Hermann Lübbe (Religion als »Kontingenzbewältigungspraxis«¹⁴) oder Karl Marx (Religion als »Seufzer der bedrängten Kreatur, [als] Opium des Volks«¹⁵) dürfen hingegen als prominente Vertreter funktionaler Religionsbestimmungen gelten.¹⁶

Während substantiale Religionsbegriffe derart eine vergleichsweise genaue Abgrenzung gegenüber Nicht-Religion ermöglichen und u. a. die sog. Erlösungs- und Versöhnungs- sowie die sog. Natur-, Kultur- und Weltreligionen,¹⁷ aber auch neuere Phänomene wie den Jediismus (der sich keiner der genannten Organi-

-
- 11 William James, *Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur*, Olten u. a.: Insel, 1997 [Erstdruck 1902], 63 f., hier ohne Formatierungen.
 - 12 Ludwig Feuerbach, *Das Wesen des Christentums*, Band 1, Berlin: Akademie, 1956 [Erstdruck 1841], 122.
 - 13 Franz-Xaver Kaufmann, *Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*, Tübingen: Mohr, 1989, 85, hier ohne Formatierungen/Nummerierungen. Zentral für Kaufmanns Religionsbestimmung ist dabei die »gleichzeitig[e] Erfüllung mehrere[r] solcher Leistungen« (ebd., 87, hier ohne Formatierungen).
 - 14 Hermann Lübbe, *Religion nach der Aufklärung*, München: Wilhelm Fink, 3. Auflage 2004, 149. Lübbes Religionsbestimmung ist dabei wesentlich geprägt durch Niklas Luhmann, *Funktion der Religion*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977.
 - 15 Karl Marx, »Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung«, in: *Marx-Engels-Werke*, Band 1, Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hg.), Berlin: Dietz, 1976 [Erstdruck 1844], 378–391, hier 378.
 - 16 Anzumerken bleibt, dass die von Knoblauch vorgestellten Unterscheidungen nicht als trennscharf verstanden werden dürfen. Dies liegt einerseits darin begründet, dass die soziologisch akzentuierten Religionsbestimmungen oftmals in den psychologisch akzentuierten Religionsbestimmungen wurzeln (s. o.), andererseits darin, dass viele Phänomene bzw. Religionsbestimmungen sowohl substantiale als auch funktionale Elemente beinhalten (vgl. grundlegend Pickel, *Religionssoziologie*, 21). Zu erwähnen ist hier u. a. die Bestimmung Emile Durkheims, der Religion wie folgt definiert: »Eine Religion ist ein solidarisches System von Überzeugungen und Praktiken, die sich auf heilige, d. h. abgesonderte und verbotene Dinge, Überzeugungen und Praktiken beziehen, die in einer und derselben moralischen Gemeinschaft, die man Kirche nennt, alle vereinen, die ihr angehören« (Emile Durkheim, *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981 [Erstdruck 1912], 75). Durkheim stellt damit zwar einerseits das »Heilige« in den Mittelpunkt, betont aber zugleich eine damit verbundene Integrationsfunktion. Vgl. mit einem Votum für eine Kombination substantieller und funktionaler Religionsbestimmungen auch Detlev Pollack, »Was ist Religion? Probleme der Definition«, in: *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 3, 2 (1995), 163–190.
 - 17 Vgl. diese wirkmächtigen Typologien religiöser Gemeinschaften u. a. bei Theo Sundermeier, *Religion – was ist das? Religionswissenschaft im theologischen Kontext. Ein Studienbuch*, Frankfurt am Main: Lembeck, 2. Auflage 2007, 48–59; diese prägend Gustav Mensching, *Volksreligion und Weltreligion*, Leipzig: J. C. Hinrichs, 1938, u. a. 9–11.

sationsformen ohne weiteres zuordnen lässt)¹⁸ zu integrieren vermögen, können mittels funktionaler Religionsbegriffe darüber hinaus so unterschiedliche Phänomene wie Hedonismus und politischer Totalitarismus (so Jucheismus, Maoismus, Marxismus-Leninismus, Nationalsozialismus und Stalinismus), aber auch jede Form von Geldwirtschaft (so der Kapitalismus), Führer-, Star- oder Körperkulte, die sogenannte Medienreligion, Scientology, (Extrem-)Sport, die sogenannten UFO-Religionen oder die auf verschiedene Sportarten (insbesondere Fußball) bezogene(n) sogenannte(n) Ultra-Bewegung(en) als Religion qualifiziert werden.¹⁹ Im letzteren Falle würde es sich dabei jeweils um eine sogenannte implizite Religion handeln, besteht hier doch im jeweiligen Kommunikationskontext kein Konsens darüber, dass es sich um Religion handelt – vielmehr würde dies in einigen Fällen wie beim Stalinismus sogar explizit verneint werden. Wohl aber können diese Phänomene jeweils als eine sogenannte sichtbare und institutionalisierte Religion angesehen werden, sind sie doch jeweils äußerlich wahrnehmbar und in mehr oder minder großen Grad institutionalisiert (wobei beispielsweise bei Starkulten Fanvereine als wichtige Institutionen angesehen werden können).

Den meisten substantialen wie funktionalen Religionsbestimmungen geht es dabei nicht um die Wahrhaftigkeit einer spezifischen Religion bzw. von Religion an sich, sondern vielmehr darum, eine Bestimmung vorzulegen, »mit deren Hilfe wir klar und schlüssig analysieren können.«²⁰ Doch welche Bestimmung ist

18 Vgl. einleitend Gerald Willms, *Die wunderbare Welt der Sekten. Von Paulus bis Scientology*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012, 230f.

19 Aus der Vielzahl der relevanten, eine entsprechende Wahrnehmung der genannten Phänomene diskutierenden/vollziehenden Literatur seien exemplarisch fünf Titel erwähnt: Horst Albrecht, *Die Religion der Massenmedien*, Stuttgart u. a.: Kohlhammer, 1993; Dirk Baecker (Hg.), *Kapitalismus als Religion*, Berlin: Kulturverlag Kadmos, 2. Auflage 2004; Claus-Eckehard Bärsch, *Die politische Religion des Nationalsozialismus. Die religiöse Dimension der NS-Ideologie in den Schriften von Dietrich Eckart, Joseph Goebbels, Alfred Rosenberg und Adolf Hitler*, München: Wilhelm Fink, 2. Auflage 2002; Robert Gugutzer und Moritz Böttcher (Hg.), *Körper, Sport und Religion. Zur Soziologie religiöser Verkörperungen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012; James R. Lewis (Hg.), *Encyclopedic Sourcebook of UFO Religions*, Amherst: Prometheus, 2003.

20 Roland Robertson, *Einführung in die Religionssoziologie*, München/Mainz: Kaiser/Matthias-Grünwald, 1973, 48. Vgl. auch Pickel, *Religionssoziologie*, 16. Diese Ausklammerung der Wahrhaftigkeitsfrage bei der Bestimmung von Religion trifft dabei insbesondere auf deskriptive, dem Anspruch eines methodologischen Agnostizismus (vgl. Knoblauch, *Religionssoziologie*, 13–16) verpflichtete Wissenschaften wie die Religionsphilosophie, -psychologie, -soziologie und -wissenschaft zu. Doch auch in der Theologie kommen »strikt formal verstanden[e] und von den inhaltlichen Bestimmungen religiöser Vorstellungen und Praktiken in den verschiedenen Religionen frei gehalten[e]« Religionsbestimmungen (Wilhelm Gräb, »Religion und Religionen«, in: ders. und Birgit Weyel (Hg.), *Handbuch Praktische Theologie*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2007, 188–199, 188f.) durchaus zum Tragen – so bei kulturhermeneutischen Arbeiten, die mit einer praktisch-theologischen bzw. religionspädagogischen Zielstellung durchgeführt werden (vgl. weiterführend u. a. Wilhelm Gräb,

hierfür besser geeignet? Die Entscheidung zwischen substantialen und funktionalen Religionsbestimmungen (von einer Entscheidung zwischen einzelnen Religionsbestimmungen ganz zu schweigen) ist nicht mit Verweisen auf die mit dem jeweiligen Religionsbegriff verbundene Begrenztheit/Offenheit bzw. Nicht-Vergleichbarkeit/Vergleichbarkeit des als religiös qualifizierten Phänomens zu lösen, kann dies doch aus unterschiedlichen Perspektiven ebenso als Vor- wie Nachteil des jeweiligen Religionsbegriffs gewertet werden.²¹ Gleiches gilt für Kriterien wie die Konformität mit dem Alltagswissen oder die Konformität mit dem Selbstverständnis der Religionsgemeinschaften,²² die ebenfalls ambivalent gewertet werden können. Die Wahl des Religionsbegriffs ist so »kein technisches«²³ oder »rein formalistisches Problem«²⁴, sondern dürfte vielmehr stark mit dem zugrunde liegenden religionssoziologischen Paradigma korrelieren – denn während »Anhänger der Säkularisierungstheorie eher einen substantiellen Religionsbegriff bevorzugen, [greifen Anhänger] von Individualisierungskonzepten des Religiösen eher auf einen funktionalen Religionsbegriff zurück.«²⁵ Im Umkehrschluss wiederum ergibt sich die Wahrnehmung von Säkularisierung bzw. religiöser Pluralisierung/Individualisierung erst aus einem spezifischen Verständnis von Religion heraus, so dass von einem konzeptionell-empirischen Zirkel gesprochen werden muss, der all jenen Recht zu geben scheint, die einen gänzlichen Definitionsverzicht befürworten.²⁶

Abgesehen davon, dass die Umsetzung dieser Forderung gerade vor dem Hintergrund des weithin vorhandenen impliziten/expliciten Alltagswissens über Religion (s. o.) zu einer noch größeren begrifflichen Konfusion beitragen und damit religionsbezogene Kommunikation noch mehr erschweren dürfte,²⁷ muss dieser Schritt bei Schulbuchanalysen (gleichermaßen auch bei Analysen populärer Filme, populärer Musik etc.) nicht mitgegangen werden. Denn wenn Religion im Schulbuch analysiert werden soll, kann die Unterscheidung von sub-

Sinn fürs Unendliche. Religion in der Mediengesellschaft, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2002, 39–52). Die Theologie ist dabei freilich auch ein spezifischer Ort normativer Religionsbestimmungen, wobei die Spanne vom positiven Religionsverständnis u. a. Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers bis zur radikalen Religionskritik u. a. Karl Barths reicht; vgl. einleitend Wilhelm Gräb (Hg.), *Religion als Thema der Theologie. Geschichte, Standpunkte und Perspektiven theologischer Religionskritik und Religionsbegründung*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1999.

21 Vgl. u. a. die bei Pollack, »Was ist Religion?«, 178–181, vollzogene Diskussion.

22 Vgl. mit ähnlichen Kriterien u. a. Martin Riesebrodt, *Cultus und Heilsversprechen. Eine Theorie der Religionen*, München: Beck, 2007, 112f.

23 Pickel, *Religionssoziologie*, 21.

24 Robertson, *Religionssoziologie*, 50.

25 Pickel, *Religionssoziologie*, 21.

26 Vgl. u. a. Lucian Hölscher, »Religion im Wandel. Von Begriffen des religiösen Wandels zum Wandel religiöser Begriffe«, in: Gräb, *Religion als Thema*, 45–62, insbesondere 45–48.

27 Vgl. weiterführend Pollack, »Was ist Religion?«, 164f.

substantialen und funktionalen Religionsbegriffen (vor dem Hintergrund der o. g. »Substanzen« und Funktionen) auch als heuristisches Prinzip herangezogen werden, ohne im Vorfeld bzw. insgesamt eine Entscheidung für eine Richtung oder eine spezifische Bestimmung innerhalb einer Richtung zu treffen. Ein solches Verfahren hätte den Vorteil, dass Religion (genauer: unter Nutzung substantialer/funktionaler Begriffsbestimmungen als Religion qualifizierbare Phänomene) im Schulbuch vergleichsweise weitreichend und multiperspektivisch sichtbar gemacht werden würde und so unter anderem aus pädagogischer Perspektive besser diskutierbar wäre. Ob und inwiefern die derart erkennbare Religion allerdings in der Tat als Religion qualifiziert werden kann, ist eine Frage, die schließlich nur mit einer Entscheidung für einen spezifischen substantialen und/oder funktionalen Religionsbegriff beantwortet werden kann.

2 Exemplarische Schulbuchanalysen

Wie kommt Religion im Schulbuch zur Sprache? Im Folgenden soll die in Abschnitt 1 vorgestellte Unterscheidung von substantialen und funktionalen Religionsbestimmungen genutzt werden, um in kürzester Form exemplarisch drei aktuelle Schulbücher für den Ethik-, evangelischen Religions- und Geschichtsunterricht in den Blick zu nehmen. Die vorgenommene Auswahl beansprucht dabei keinerlei Anspruch auf Repräsentativität: Bei ihr war lediglich leitend, dass es sich einerseits um je ein Buch für die drei genannten Fächer handeln soll, da mit Blick auf die Konzeption des jeweiligen Faches davon ausgegangen wurde, dass Religion hier besonders von Interesse ist (wobei Fächer wie der islamische/jüdische/katholische Religions-, der Musik- oder der Sozialkunde-/Politikunterricht gleichfalls von Relevanz wären). Andererseits war leitend, dass es sich um Schulbücher für die Sekundarstufe II handeln soll, da diese vergleichsweise umfangreich und thematisch vielfältig sind, so dass sich hier am ehesten Religion identifizieren lassen dürfte. Zudem wurde mit Blick auf die lern- bzw. entwicklungspsychologische Verfasstheit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II davon ausgegangen, dass diese die Unterscheidung von substantialen und funktionalen Religionsbestimmungen, falls explizit vollzogen, am ehesten nachvollziehen bzw. unter Nutzung dieser Bestimmungen als Religion qualifizierbare Phänomene am ehesten als solche identifizieren können. Anzumerken ist, dass die mangelnde Repräsentativität der vollzogenen Auswahl zugleich nicht bedeuten darf, dass die getroffenen Aussagen nicht gegebenenfalls auch auf andere Schulbücher übertragen werden können; dies wäre aber im Einzelfall zu prüfen. Zu betonen ist weiterhin, dass mit den hier und in Abschnitt 3 folgenden Überlegungen keine Aussagen über die Qualität des jewei-

ligen Schulbuchs an sich getroffen werden sollen – hierfür wären zahlreiche weitere Kriterien zu berücksichtigen.

Projekt Leben

Das in seiner Grundkonzeption von Meike Roth-Beck entwickelte Oberstufenbuch *Projekt Leben* widmet sich auf insgesamt 400 Seiten den sechs Themenbereichen »Erste Schritte ethischen Argumentierens«, »Herausforderung der Moderne«, »Angewandte Ethik«, »Grundpositionen ethischen Argumentierens«, »Religionen im 21. Jahrhundert« und »Entwürfe geglückerter Lebens«. ²⁸ Zentral für das dem Schulbuch zugrundeliegende Religionsverständnis ist dabei der Themenbereich »Religionen im 21. Jahrhundert«, ²⁹ der mit einem Foto u. a. des Dalai Lama und des Papstes beginnt ³⁰ und damit auf ein substantiales Verständnis von Religion abhebt. Dies wird im folgenden Unterkapitel »Was geht mich Religion an?« ³¹ teilweise korrigiert, insofern hier eine substantial bestimmte »Innen-« von einer funktional bestimmten »Außensicht« ³² von Religion voneinander unterschieden, »[e]inige Funktionen von Religion« ³³ benannt oder auf der Doppelseite »Exkursion in religiöse Räume« neben einer Synagoge, einem Tempel, einer Kirche und einer Moschee auch Bankhochhäuser aus Frankfurt am Main gezeigt werden. ³⁴ Auch im Rahmen des Unterkapitels »Religionskritik« ³⁵ kommt mit der Religionskritik Ludwig Feuerbachs, Karl Marx' und Sigmund Freuds ein funktionales Religionsverständnis in den Blick, ohne dies jedoch nochmals als solches zu explizieren. ³⁶ Ganz überwiegend herrscht aber ansonsten im Themenbereich ein substantiales Religionsverständnis vor, wobei in unterschiedlichen Kontexten immer wieder insbesondere die sogenannten Weltreligionen bzw. mit ihnen verknüpfte Themen wie »Jüdisches und islamisches Denken«, »Die Inkarnation Gottes in Mensch und Welt«, »Was bedeutet Dharma für einen Hindu?«, »Die hebräische Bibel – das Alte Testament«, »Koran, Scharia und das rechte Tun« oder »Luthers Zwei-Reiche-Lehre und ihre reformierte Kritik« zur Sprache kommen. ³⁷

28 Vgl. Eva Jelden u. a., *Projekt Leben*, Stuttgart: Klett, 2009, 8–21, 22–89, 90–195, 196–283, 284–347, 348–387.

29 Vgl. ebd., 284–347.

30 Vgl. ebd., 284f.

31 Vgl. ebd., 286–295.

32 Ebd., 286.

33 Ebd.

34 Vgl. ebd., 290f.

35 Vgl. ebd., 340–347.

36 Vgl. ebd., 340f., 344–347.

37 Vgl. ebd., 296–303, 308f., 310f., 312f., 318f., 320f., 334f.

Unter Nutzung funktionaler Begriffsbestimmungen als Religion qualifizierbare Phänomene geraten hingegen nicht weiter in den Blick. Dies ist sporadisch der Fall in den anderen fünf Themenbereichen, so wenn politischer Totalitarismus (mit Fokus auf den Nationalsozialismus), ein Beschwörungsritual beim Public Viewing eines Fußballspiels oder Hedonismus angesprochen werden, wobei dies jedoch nicht als (mögliche Form von) Religion expliziert wird.³⁸ Ebenfalls sporadisch geraten in diesen fünf Themenbereichen unter Nutzung substantieller Begriffsbestimmungen als Religion qualifizierbare Phänomene in den Blick, so der Islam (u. a. bei den Themen »Der Streit ums Kopftuch« und »Integration – aber wie?«), wobei dieser ebenfalls nicht als Religion expliziert wird,³⁹ wohl aber aufgrund des Alltagswissens über Religion als solche verstanden werden dürfte. Weite Teile des Schulbuchs gehen damit nicht bzw. nur marginal auf unter Nutzung substantieller/funktionaler Begriffsbestimmungen als Religion qualifizierbare Phänomene ein, was auch für Unterkapitel wie »Anthropologie«, »Naturethik«, »Individuum und Gesellschaft«, »Freiheit verlangt Verantwortung« etc. gilt.⁴⁰

Religionsbuch Oberstufe

Das von Ulrike Baumann und Friedrich Schweitzer herausgegebene *Religionsbuch Oberstufe* widmet sich auf insgesamt 368 Seiten den acht Themenbereichen »Religion – Vertrauen in das Unverfügbare«, »Wir und die Wirklichkeit«, »Die Bibel verstehen«, »Gott als Geheimnis«, »Wer ist Jesus für uns heute?«, »Was ist der Mensch?«, »Umstrittene Kirche« und »Werte und Normen für Mensch, Gesellschaft und globale Welt«.⁴¹ Interessant für die verfolgte Fragestellung ist dabei bereits die Vorsatzseite: Hier wird mittels einer farblich differenzierten Weltkarte »über die schwerpunktmäßige Verbreitung der Religionen«⁴² informiert, wobei neben den Weltreligionen u. a. die sogenannten Naturreligionen, Sekten oder der Shintoismus Erwähnung finden, also ein substantiales Verständnis von Religion erkennbar wird. Dieses dominiert auch den einleitenden, das Religionsverständnis des Schulbuchs prägenden Themenbereich »Religion – Vertrauen in das Unverfügbare«,⁴³ insofern hier auf der einleitenden Doppelseite eine den Davidstern, den Halbmond und das Kreuz miteinander in Beziehung setzende

38 Vgl. ebd., 174f., 234, 374f.

39 Vgl. ebd., 78f., 81f.

40 Vgl. ebd., 24–59, 96–113, 144–165, 350–365.

41 Vgl. Ulrike Baumann und Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religionsbuch Oberstufe*, Berlin: Cornelsen, 2014, 10–53, 54–91, 92–133, 134–175, 176–217, 218–261, 262–307, 308–349.

42 Ebd., Vorsatz.

43 Vgl. ebd., 10–53.

Plastik abgebildet, mittels erneut durch die Weltreligionen geprägten Diagrammen die Religionszugehörigkeit weltweit und in Deutschland vorgestellt, auf den islamischen Religionsunterricht, Kirchentage, Transzendenzerfahrungen und Unterkapitel wie »Biblische Religion und ›Heidentum‹«, »Naturreligion und Monotheismus«, »Weltreligionen: unterschiedliche Wege zum selben Ziel?« etc. eingegangen wird.⁴⁴ Dem entspricht, dass die als »Schlüsselwissen« firmierende Seite »Religion in der Menschheitsgeschichte« zwischen jeweils substantial bestimmten sogenannten Natur-, Hoch- und Weltreligionen differenziert⁴⁵ und auch das Unterkapitel »Religion im Spiegel der Wissenschaften« u. a. mit Bezug auf Gerhard Ebeling, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher und Rudolf Otto von einem substantialen Religionsverständnis geprägt wird,⁴⁶ auch wenn hier mit der Religionskritik Ludwig Feuerbachs und Karl Marx' ein funktionales Religionsverständnis kurz in den Blick gerät.⁴⁷

Auch die folgenden sieben Themenbereiche werden dann von einem substantialen Religionsverständnis bestimmt, insbesondere dabei – bereits im Titel erkennbar – in den Themenbereichen »Die Bibel verstehen«, »Gott als Geheimnis«, »Wer ist Jesus für uns heute?« und »Umstrittene Kirche«. ⁴⁸ Unter Nutzung funktionaler Begriffsbestimmungen als Religion qualifizierbare Phänomene geraten hingegen nur marginal in den Blick, so wenn ein Foto einer Castingshow gezeigt wird,⁴⁹ um vor diesem Hintergrund das durch die abgebildeten Modells repräsentierte Schönheitsideal »mit dem befreienden Gehalt der Rechtfertigungsbotschaft in Beziehung«⁵⁰ zu setzen, also eine Auseinandersetzung mit einem gegenwärtigen, als Religion qualifizierbaren Körperkult angestrebt wird (ohne diesen gleichwohl als mögliche Form von Religion zu explizieren). Insgesamt wird das *Religionsbuch Oberstufe* damit von einem substantialen Verständnis von Religion geprägt, das sich schließlich mit Begriffen wie »Apostolikum«, »Epistel«, »Sakrament«, »Talmud« oder »Theodizee« auch im Glossar und mit Personen wie Augustin, Martin Luther King oder Thomas von Aquin auch im Namens- und Sachregister widerspiegelt (wobei hier natürlich auch Karl Marx etc. Erwähnung finden).⁵¹

44 Vgl. ebd., 10f., 12–14, 16, 18, 19–22, 26f., 28–30, 32–38, 46–51.

45 Vgl. ebd., 31.

46 Vgl. ebd., 39–45.

47 Vgl. ebd., 41, sowie mit einer ausführlicheren Darstellung der Religionskritik Feuerbachs, Marx' und auch Sigmund Freuds, der ebenfalls ein funktionales Religionsverständnis zugrunde liegt, ebd., 140–143.

48 Vgl. ebd., 92–133, 134–175, 176–217, 261–307.

49 Vgl. ebd., 260.

50 Ebd., vgl. auch ebd., 261.

51 Vgl. ebd., 350–352, 353–356.

Kursbuch Geschichte

Das von Karin Laschewski-Müller und Robert Rauh herausgegebene *Kursbuch Geschichte* widmet sich auf insgesamt 664 Seiten den zwölf Themenbereichen »Die antike Welt: Fremdheit und Nähe«, »Das europäische Mittelalter: Einheit und Vielfalt«, »Die islamische Welt und Europa«, »Die frühe Neuzeit: Wege in die moderne Welt«, »Die großen Revolutionen: politische und gesellschaftliche Umbrüche«, »Entstehung und Wandel der modernen Industriegesellschaft«, »Nationen und Nationalismus in Europa«, »Der Kampf der Ideologien – die Zeit zwischen den Weltkriegen«, »Deutschland zwischen Demokratie und Diktatur«, »Die bipolare Welt nach 1945«, »Deutschland nach 1945« und »Internationale Politik im beginnenden 21. Jahrhundert – Entwicklungen und Probleme«. ⁵² Zentral für das dem Schulbuch zugrundeliegende Religionsverständnis sind dabei die ersten vier, die Zeit von der Antike bis zur frühen Neuzeit behandelnden Themenbereiche, wo insbesondere in den Unterkapiteln »Römischer Staat und Christentum«, »Geistliche und weltliche Macht«, »Die mittelalterliche Gesellschaft«, »Die Konfessionalisierung Europas: Reformation und Glaubenskriege« und nahezu durchgängig im Themenbereich »Die islamische Welt und Europa« das Christentum und der Islam in den Blick geraten ⁵³ und zugleich als Religion expliziert werden. ⁵⁴ Ohne dass dies entsprechend benannt bzw. insgesamt eine Religionsbestimmung vorgelegt wird, ⁵⁵ gibt das *Kursbuch Geschichte* so ein substantiales Religionsverständnis zu erkennen.

Mittels substantieller Religionsbestimmungen als Religion qualifizierbare Phänomene geraten in den weiteren Themenbereichen dann allerdings nur noch bedingt in den Fokus der Betrachtung, wobei mit Blick auf die Unterkapitel »Revolution und Emanzipation der Juden in Europa«, »Entrechtung und Verfolgung der deutschen Juden 1933–1939« und »Die Ermordung der europäischen Juden 1939–1945« insbesondere das Judentum zur Sprache kommt. ⁵⁶ Dafür werden in diesen Themenbereichen mittels funktionaler Religionsbestimmungen als Religion qualifizierbare Phänomene umfangreich behandelt, wobei maßgeblich die politischen Totalitarismen des 20. Jahrhunderts (italienischer/spanischer Faschismus, Marxismus-Leninismus, Maoismus, Nationalsozialis-

52 Vgl. Karin Laschewski-Müller und Robert Rauh (Hg.), *Kursbuch Geschichte*, Berlin: Cornelsen, 2009, 12–53, 64–101, 102–139, 140–177, 188–249, 250–287, 288–329, 340–379, 380–477, 478–505, 506–585, 586–623.

53 Vgl. ebd., 39–41, 73–76, 77–80, 155–160, 102–139.

54 Vgl. ebd., u. a. 39, 105, 136.

55 Diese wird auch im anhängenden Lexikon nicht gegeben, gleichfalls fehlt der Religionsbegriff im Register.

56 Vgl. ebd., 242f., 432–436, 458–462; zum Christentum vgl. ebd., u. a. 563.

mus, Stalinismus etc.) angesprochen werden.⁵⁷ Diese werden im Unterschied zu den oben genannten Weltreligionen allerdings nicht als (mögliche Form von) Religion expliziert, so dass *e contrario* das substantiale Religionsverständnis des Schulbuchs nochmals Bestätigung findet.

3 Pädagogische Überlegungen

Wie sind die in Abschnitt 2 erlangten Befunde in pädagogischer Perspektive zu beurteilen? Drei Gedankengänge sollen im Folgenden kurz zur Diskussion gestellt werden. So ist zum Ersten festzuhalten, dass die explizite Unterscheidung zwischen substantialen und funktionalen Religionsbestimmungen bzw. die entsprechende wissenschaftliche Kontroverse nur marginal Eingang in die betrachteten Schulbücher gefunden hat. Werden dem jeweiligen Unterricht pädagogische Prinzipien wie Multiperspektivität und Kontroversität zugrunde gelegt – hier verstanden als Forderung, zur Anbahnung einer freien Meinungsbildung möglichst alle der in den jeweiligen Bezugswissenschaften wichtigen, dabei auch gegebenenfalls widerstreitenden Perspektiven auf einen Gegenstand (durchaus exemplarisch, elementarisiert, subjekt-, problem- und lebensweltorientiert etc.) mit einzubeziehen⁵⁸ –, ist dies als problematisch zu werten, werden doch so in den jeweiligen Bezugswissenschaften wichtige religionsbezogene Perspektiven bzw. Kontroversen ausgeblendet. Dies trifft dabei nicht nur hinsichtlich der (Religions-)Philosophie, Religionswissenschaft oder Theologie, sondern auch hinsichtlich der Geschichtswissenschaft zu, wo wirkmächtige Konzepte wie das der sogenannten politischen Religion auf der Unterscheidung von substantialen und funktionalen Religionsbestimmungen aufbauen,⁵⁹ so dass eine explizite Differenzierung mitsamt Arbeitsaufgaben, Materialien etc. zur Anbahnung einer freien Meinungsbildung in allen drei Schulbüchern zu erwarten wäre.

Zum Zweiten ist auffällig, dass im *Kursbuch Geschichte* sowohl substantial als Religion qualifizierbare Phänomene (maßgeblich die drei sogenannten Buchreligionen) als auch funktional als Religion qualifizierbare Phänomene (maß-

57 Vgl. ebd., u. a. 355–358, 359–363, 376, 410–477, 524–537, 561–570, 613–616, 628f.

58 Vgl. einleitend zu diesen in verschiedenen Fachdidaktiken, insbesondere dabei der Politikdidaktik geläufigen und durchaus auch problematischen (s. u.) Prinzipien u. a. Joachim Detjen, *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*, München: Oldenbourg, 2. Auflage 2013, 187–189.

59 Vgl. u. a. Manfred Gailus, »Nationalsozialistische Christen« und »christliche Nationalsozialisten«. Anmerkungen zur Vielfalt synkretistischer Gläubigkeiten im »Dritten Reich«, in: ders. und Hartmut Lehmann (Hg.), *Nationalprotestantische Mentalitäten in Deutschland 1870–1970. Konturen, Entwicklungslinien und Umbrüche eines Weltbildes*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, 223–262, 259.

geblich die politischen Totalitarismen des 20. Jahrhunderts) breiten Raum einnehmen, wobei zwar – vor dem Hintergrund der fehlenden Unterscheidung von substantialen und funktionalen Religionsbegriffen – die erst-, nicht jedoch die letztgenannten Phänomene als (mögliche Form von) Religion expliziert werden. Zusammen mit dem Befund, dass die erstgenannten Phänomene ab dem 17. Jahrhundert nur noch bedingt zur Sprache kommen, bahnt das *Kursbuch Geschichte* so implizit die Einsicht an, dass Religion im Sinne einer weitreichenden Säkularisierung im Verlauf der Neuzeit eine zunehmend geringere gesellschaftliche Bedeutung einnimmt (was dann in gewisser Hinsicht bei *Projekt Leben* gegenwartsbezogen Bestätigung findet, kommt Religion hier doch maßgeblich im Themenbereich »Religionen im 21. Jahrhundert« zur Sprache, während weite Teile des Buchs nicht oder nur bedingt auf unter Nutzung substantialer/funktionaler Begriffsbestimmungen als Religion qualifizierbare Phänomene eingehen). Werden substantiale Religionsbestimmungen zugrunde gelegt, wird eine solche Säkularisierung zumindest für Teile Mittel- und Westeuropas durchaus zu bestätigen sein; werden funktionale Religionsbestimmungen genutzt, erscheint sie jedoch als fragwürdig (was auch in der Geschichtswissenschaft der Fall ist, siehe u. a. nochmals das Konzept der politischen Religion) und wird so, erneut mit Blick auf Multiperspektivität und Kontroversität, auch entsprechend darzustellen sein.

Anzumerken bleibt dabei zum Dritten, dass die derart zweimal als Begründung herangezogenen Multiperspektivitäts- und Kontroversitätsprinzipien nicht unproblematisch sind, sind sie doch einem deduktiven Modell verpflichtet, bei dem in den jeweiligen Bezugswissenschaften wichtige, dabei auch gegebenenfalls widerstreitende Perspektiven auf einen Gegenstand (hier Religion) automatisch als relevant für den Unterricht angesehen werden. Dies wird teilweise dadurch korrigiert, dass dies ja zur Anbahnung einer freien Meinungsbildung geschehen soll und durchaus exemplarisch, elementarisiert, subjekt-, problem- und lebensweltorientiert etc. vollzogen werden kann (s. o.); dennoch bleibt die Frage, warum sich Schülerinnen und Schüler über diese »von oben« formulierten Anforderungen hinaus überhaupt mit Religion beschäftigen sollten. Gibt es hier auch Herausforderungen »von unten« her, zu deren Bewältigung dann die jeweiligen Bezugswissenschaften einen Beitrag leisten können? Wird Religion unter Nutzung funktionaler Begriffsbestimmungen definiert, muss dies bejaht werden: Mit Blick auf Hedonismus, Geldwirtschaft, Körper- und Starkulte, (Extrem-)Sport oder Ultra-Bewegung(en) wäre dann auszuführen, dass die gesamte Lebenswelt gegenwärtiger Schülerinnen und Schüler von (möglichen Formen von) Religion durchdrungen ist. Für alle drei im Fokus stehenden Unterrichtsfächer lässt sich hier ein wichtiges Bildungsziel erkennen, erfordert doch diese Vielfalt an lebensweltlicher Religion (so unter Nutzung funktionaler Begriffsbestimmungen) bzw. lebensweltlicher religiöser Funktionsäquivalenz (so

unter Nutzung substantieller Begriffsbestimmungen) auch Kompetenzen hinsichtlich ihrer Wahrnehmung, kritisch-konstruktiven Reflexion und Gestaltung. Der Ethikunterricht wird diese vorrangig aus philosophischer Perspektive heraus anzubahnen haben (so u. a. hinsichtlich der Frage, ob und inwiefern diese lebensweltliche Religion/religiöse Funktionsäquivalenz die Autonomie des Menschen behindert oder gegebenenfalls gar als ihr Ausdruck gewertet werden kann), der Geschichtsunterricht vorrangig aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive heraus (so u. a. hinsichtlich der Frage, wie die Genese dieser lebensweltlichen Religion/religiösen Funktionsäquivalenz nachzuzeichnen ist), der evangelische Religionsunterricht vorrangig aus der Perspektive der evangelischen Theologie heraus (so u. a. hinsichtlich der Frage, wie diese lebensweltliche Religion/religiöse Funktionsäquivalenz aus evangelischer Perspektive zu beurteilen ist). Allen drei Schulfächern gemeinsam bleibt so aber eine gewichtige lebensweltorientierte Aufgabe, die – vor dem Hintergrund des Befunds, dass unter Nutzung funktionaler Begriffsbestimmungen als Religion qualifizierbare Phänomene bei *Projekt Leben* und beim *Religionsbuch Oberstufe* nur marginal in den Blick geraten und in allen drei Schulbüchern nur sehr bedingt als (mögliche Form von) Religion expliziert werden – auch im Schulbuch noch verstärkt umzusetzen wäre. Unter anderem die in der Religionsdidaktik existierenden kulturhermeneutischen Perspektiven der Unterrichtsplanung könnten hierfür weitere Anhaltspunkte bieten,⁶⁰ wobei sich Umsetzungen auch bereits in verschiedenen Schulbüchern finden.⁶¹

60 Vgl. u. a. Uwe Böhm, *Religion im Alltag wahrnehmen und deuten. Popkulturelle und symboldidaktische Bausteine für Schule, Jugendarbeit und Gemeinde*, Münster u. a.: Waxmann, 2011; Hans-Martin Gutmann, *Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur*, Gütersloh: Kaiser/Gütersloher Verlagshaus, 3. Auflage 2002; Inge Kirsner und Michael Wermke (Hg.), *Passion Kino. Existentielle Filmmotive in Religionsunterricht und Schulgottesdienst*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009; dies. (Hg.), *Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen*, Jena: IKS Garamond, 2005.

61 Vgl. u. a. Gerd-Rüdiger Koretzki und Rudolf Tammeus (Hg.), *Religion entdecken – verstehen – gestalten*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003, wo auf der Doppelseite »Was ist Religion?/Gelebte Religion« (24f.) auch funktionale Religionsbestimmungen sowie ein Foto einer von Fußballfans durchgeführten »Prozession« angeführt werden und auf der nächsten Doppelseite »Religiöse Spurensuche in der Alltagswelt« (26f.) ein entsprechender Text von Wilhelm Gräb abgedruckt ist.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Horst. *Die Religion der Massenmedien*, Stuttgart u. a.: Kohlhammer, 1993.
- Baecker, Dirk (Hg.). *Kapitalismus als Religion*, Berlin: Kulturverlag Kadmos, 2. Auflage 2004.
- Böhm, Uwe. *Religion im Alltag wahrnehmen und deuten. Popkulturelle und symboldaktische Bausteine für Schule, Jugendarbeit und Gemeinde*, Münster u. a.: Waxmann, 2011.
- Bärsch, Claus-Ekkehard. *Die politische Religion des Nationalsozialismus. Die religiöse Dimension der NS-Ideologie in den Schriften von Dietrich Eckart, Joseph Goebbels, Alfred Rosenberg und Adolf Hitler*, München: Wilhelm Fink, 2. Auflage 2002.
- Baumann, Ulrike und Friedrich Schweitzer (Hg.). *Religionsbuch Oberstufe*, Berlin: Cornelsen, 2014.
- Berger, Peter L. »Some Second Thoughts on Substantive versus Functional Definitions of Religion«, in: *Journal for the Scientific Study of Religion* 13, 2 (1974), 125–133.
- Biener, Hansjörg. *Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern*, Schenefeld: EB-Verlag, 2007.
- Ders. *Die Kreuzzüge in deutschen Religions- und Geschichtsbüchern. Analysen zur Verbesserung ihrer Darstellung*, Berlin: EB-Verlag, 2014.
- Detjen, Joachim. *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*, München: Oldenbourg, 2. Auflage 2013.
- Durkheim, Emile. *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981 [Erstdruck 1912].
- Elsas, Christoph (Hg.). *Religion. Ein Jahrhundert theologischer, philosophischer, soziologischer und psychologischer Interpretationsansätze*, München: Kaiser, 1975.
- Falaturi, Abdoldjavad (Hg.). *Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland*, 7 Bände, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 1986–1990.
- Feuerbach, Ludwig. *Das Wesen des Christentums*, Band 1, Berlin: Akademie, 1956 [Erstdruck 1841].
- Gailus, Manfred. »Nationalsozialistische Christen« und »christliche Nationalsozialisten«. Anmerkungen zur Vielfalt synkretistischer Gläubigkeiten im »Dritten Reich«, in: *Nationalprotestantische Mentalitäten in Deutschland 1870–1970. Konturen, Entwicklungslinien und Umbrüche eines Weltbildes*, Manfred Gailus und Hartmut Lehmann (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, 223–262.
- Gräb, Wilhelm (Hg.). *Religion als Thema der Theologie. Geschichte, Standpunkte und Perspektiven theologischer Religionskritik und Religionsbegründung*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1999.
- Ders. *Sinn fürs Unendliche. Religion in der Mediengesellschaft*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2002.
- Ders. »Religion und Religionen«, in: *Handbuch Praktische Theologie*, Wilhelm Gräb und Birgit Weyel (Hg.), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2007, 188–199.
- Gugutzer, Robert und Moritz Böttcher (Hg.). *Körper, Sport und Religion. Zur Soziologie religiöser Verkörperungen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012.

- Gutmann, Hans-Martin. *Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur*, Gütersloh: Kaiser/Gütersloher Verlagshaus, 3. Auflage 2002.
- Haring, Sabine A. »Der Begriff der Religion in der Religionssoziologie: eine Annäherung«, in: *Der Begriff der Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, Matthias Hildebrandt und Manfred Brocker (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 113–142.
- Hock, Klaus und Johannes Lähnemann. »Schulbuchforschung interreligiös – auf dem Weg zu besserem gegenseitigen Verstehen«, in: *Bewahrung – Entwicklung – Versöhnung. Religiöse Erziehung in globaler Verantwortung*, Johannes Lähnemann (Hg.), Schenefeld: EB-Verlag, 2005, 380–398.
- Dies. (Hg.). *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*, 3 Bände (Band 3 gemeinsam mit Wolfram Reiss), Schenefeld/Berlin: EB-Verlag, 2005–2012.
- Hock, Klaus u. a. (Hg.). *Schulbuchforschung im Dialog. Das Christentum in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*, Frankfurt am Main: Lembeck, 2006.
- Hölscher, Lucian. »Religion im Wandel. Von Begriffen des religiösen Wandels zum Wandel religiöser Begriffe«, in: *Religion als Thema der Theologie. Geschichte, Standpunkte und Perspektiven theologischer Religionskritik und Religionsbegründung*, Wilhelm Gräß (Hg.), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1999, 45–62.
- James, William. *Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur*, Olten u. a.: Insel, 1997 [Erstdruck 1902].
- Jelden, Eva u. a. *Projekt Leben*, Stuttgart: Klett, 2009.
- Jödicke, Ansgar. *Das Islambild in den Schulbüchern der Schweiz*, Zürich: Pano, 1997.
- Kaufmann, Franz-Xaver. *Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*, Tübingen: Mohr, 1989.
- Kirsner, Inge und Michael Wermke (Hg.). *Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen*, Jena: IKS Garamond, 2005.
- Dies. (Hg.). *Passion Kino. Existentielle Filmmotive in Religionsunterricht und Schulgottdienst*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009.
- Knoblauch, Hubert. *Religionssoziologie*, Berlin/New York: De Gruyter, 1999.
- Koretzki, Gerd-Rüdiger und Rudolf Tammeus (Hg.). *Religion entdecken – verstehen – gestalten*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003.
- Lähnemann, Johannes (Hg.). *Visionen wahr machen – Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand*, Schenefeld: EB-Verlag, 2007.
- Laschewski-Müller, Karin und Robert Rauh (Hg.). *Kursbuch Geschichte*, Berlin: Cornelsen, 2009.
- Lewis, James R. (Hg.). *Encyclopedic Sourcebook of UFO Religions*, Amherst: Prometheus, 2003.
- Lübbe, Hermann. *Religion nach der Aufklärung*, München: Wilhelm Fink, 3. Auflage 2004.
- Luhmann, Niklas. *Funktion der Religion*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977.
- Marx, Karl. »Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung«, in: *Marx-Engels-Werke*, Band 1, Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hg.), Berlin: Dietz, 1976 [Erstdruck 1844], 378–391.
- Mensching, Gustav. *Volksreligion und Weltreligion*, Leipzig: J. C. Hinrichs, 1938.
- Ders. *Die Religion. Erscheinungsformen, Strukturtypen und Lebensgesetze*, München: Wilhelm Goldmann, 1962 [Erstdruck 1959].

- Murken, Sebastian. *Gandhi und die Kuh. Die Darstellung des Hinduismus in deutschen Religionsbüchern*, Marburg: Diagonal, 1988.
- Pickel, Gert. *Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- Pollack, Detlev. »Was ist Religion? Probleme der Definition«, in: *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 3, 2 (1995), 163–190.
- Riesebrodt, Martin. *Cultus und Heilsversprechen. Eine Theorie der Religionen*, München: Beck, 2007.
- Robertson, Roland. *Einführung in die Religionssoziologie*, München/Mainz: Kaiser/Matthias-Grünewald, 1973.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst. *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, Hamburg: Felix Meiner, 2004 [Erstdruck 1799].
- Spenlen, Klaus und Susanne Kröhnert-Othman (Hg.). *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*, Göttingen: V&R unipress, 2012.
- Sundermeier, Theo. *Religion – was ist das? Religionswissenschaft im theologischen Kontext. Ein Studienbuch*, Frankfurt am Main: Lembeck, 2. Auflage 2007.
- Wagner, Falk. *Was ist Religion? Studien zu ihrem Begriff und Thema in Geschichte und Gegenwart*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2. Auflage 1991.
- Willms, Gerald. *Die wunderbare Welt der Sekten. Von Paulus bis Scientology*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2018, V&R unipress GmbH, Cöttingen

ISBN Print: 9783847107484 – ISBN E-Lib: 9783737007481

Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel in der Methodologie der Schulbuchforschung im arabischen Raum

Schulbuchanalyse als Forschungsfeld der Religionswissenschaft ist ein relativ neues Feld. Die Studien zum Islambild in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland, die von Abdoljavad Falaturi bereits Ende der 1980er Jahre herausgegeben wurden,¹ markieren eine neue Perspektive auf die Schulbuchanalyse, die bis dahin ein klassisches Forschungsfeld der Religionspädagogik darstellte. Wanda Alberts weist in ihrem Aufsatz über »Religionswissenschaft und Religionsunterricht« darauf hin, dass Religionsunterricht lange Zeit von der Religionswissenschaft als Forschungsfeld ausgeklammert wurde.² Spätestens durch die Arbeit von Klaus Hock aber rückte die Schulbuchanalyse mehr ins Forschungsfeld der praktischen Religionswissenschaft, wenngleich sie auch noch an der Peripherie angesiedelt ist.

Im Bereich der Schulbuchanalyse aus religionswissenschaftlicher Perspektive wurden bisher zwei sehr unterschiedliche Felder untersucht. Da ist zum einen die oben genannte Untersuchung zum Islambild in den westdeutschen Schulbüchern, die in den 1980er Jahren, also noch vor dem Fall der Mauer, durchgeführt wurde. Diese Schulbuchanalyse wurde auf fast alle europäischen Länder ausgeweitet.³ Wenn auch die Erhebung dieser Ergebnisse nun schon lange zurückliegt, so können sie doch als Beispiel gelten für die Frage nach der Wahrnehmung und vor allem den Konzeptionen fremder Religionen, insbesondere des Islams, in den Schulbüchern.

In den letzten Jahrzehnten wurden aus mehreren wissenschaftlichen Richtungen Untersuchungen zu den Schulbüchern arabischer Länder durchgeführt.⁴

1 Vgl. Abdoljavad Falaturi (Hg.), *Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland*, Bde. 1–7, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 1986–1991.

2 Vgl. Wanda Alberts, »Religionswissenschaft und Religionsunterricht«, in: Michael Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft*, Berlin/Boston: De Gruyter, 2012, 299–312.

3 Vgl. Herbert Schultze (Hg.), *Islam in Schools of Western Europe*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 1994.

4 Vgl. Wolfram Reiss, *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter*

Diese Studien unterscheiden sich sehr stark voneinander hinsichtlich der Motive, Ziele, Methoden und Fragestellungen. Dennoch lässt sich ein roter Faden erkennen, der die Studien miteinander verbindet, denn die Frage nach der Darstellung des »Anderen« bildet ein zentrales Thema fast aller Untersuchungen. Dieses »Andere« variiert in den verschiedenen Studien, mal ist es »der Westen«, »das Christentum«, »die Juden« oder »Israel«. Demnach ist die Leitfrage vieler dieser Studien, wie die Schulbücher mit der Darstellung *anderer* Religionen, also den je Anderen, umgehen. Kaum eine Studie befasste sich mit der Frage nach der Darstellung des Anteils des »Anderen« im »Selbst«, also der Darstellung der Heterogenität und Vielschichtigkeit der eigenen Religion. Wie man mit den unterschiedlichen Narrativen innerhalb der *eigenen* religiösen und kulturellen Geschichte umgeht, wurde nur marginal untersucht.

Doch angesichts der komplexen Entwicklung in den arabischen Gesellschaften wird genau diese Pluralität zur Herausforderung. Deshalb plädiert dieser Beitrag für einen Perspektivwechsel in der Methodologie der Schulbuchforschung im arabischen Raum.

I Änderungsvorschläge für das methodische Vorgehen aufgrund bisheriger Schulbuchanalysen

Im Rahmen der internationalen Schulbuchforschung leistete die Untersuchung zur Darstellung des Christentums in den Schulbüchern islamisch geprägter Länder, die von Klaus Hock und Johannes Lähnemann initiiert wurde, eine wichtige Arbeit hinsichtlich der Schulbuchforschung im arabischen Raum.⁵ In

Länder. Bd. 1: Ägypten und Palästina, Hamburg-Schenefeld: EB-Verlag, 2005; Patrick Bartsch, *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. Bd.2: Türkei und Iran*, Hamburg-Schenefeld: EB-Verlag, 2005; Meyrav Wurmser, *The Schools of Ba'athism: A Study of Syrian Textbooks*, Washington, D.C.: Middle East Media Research Institute, 2000; Jörg Matthias Determann, »The Crusades in Arab School Textbooks«, in: *Islam and Christian-Muslim Relations* 19, 2 (2008), 199–214; Eleanor Abdella Doumato und Starrett Gregory (Hg.), *Teaching Islam – Textbooks and Religion in the Middle East*, Boulder/London: Lynne Rienner, 2007; Samira Alayan, Achim Rohde und Sarhan Dhouib (Hg.), *Politics of Education Reform in the Middle East: Self and Other in Textbooks and Curricula*, New York: Berghahn Books, 2012; Sami Adwan, Dan Bar-On und Eyal Naveh (Hg.), *Side by Side. Parallel Histories of Israel-Palestine*, New York: The New Press, 2012; Ruth Firer und Sami Adwan, *The Israeli-Palestinian Conflict in History and Civics Textbooks of Both Nations*, Hannover: Hahn 2004; Falk Pingel, *Contested Past, Disputed Present. Curricula and Teaching in Israeli and Palestinian Schools*, Hannover: Hahn, 2003; vgl. auch die vom Center for Monitoring the Impact of Peace (CMIP) herausgegebenen Studien im Literaturverzeichnis.

⁵ Vgl. Wolfram Reiss, *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. Bd. 1. Ägypten und Palästina*; Patrick Bartsch, *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. Bd.2: Türkei und Iran* und Jonathan Kriener und

dem Projekt »Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder« wurden Schulbücher aus vier arabischen Ländern – Libanon, Ägypten, Palästina und Jordanien – untersucht. Im Laufe des Projektes ergab sich eine kritische Bewertung der Methodologie. Wolfram Reiss stellte in seinem Vortrag »How to deal with the results of critical textbook analysis in the frame of the project for a »Best Practices and Resource Guidebook« am 5. Mai 2008 in der UNESCO einige Ergebnisse vor. Ausschlaggebend für diese Empfehlungen war die kritische Sicht auf die Anlage der Analysen.

1 Methodik, Probleme und Ergebnisse der quantitativen Analyse

Die quantitative Analyse hatte eine geringe Aussagekraft und besaß nur eingeschränkte Objektivität, da sich je nach Veränderung der Parameter auch die Ergebnisse signifikant veränderten. Des Weiteren kamen während der Untersuchung einige Fragen auf, die schwierig zu beantworten waren. Darunter waren folgende Problematiken: Wie sollte beim Zählen der Zeilen vorgegangen werden? Sollten Abbildungen ebenfalls gezählt werden? Wie sollte der Umgang mit halben Zeilen sowie kleinerem Druck sein? Alle diese Faktoren können die absoluten Zahlen verschieben. Zudem war die Zählung der Zeilen äußerst mühsam und wenig ertragreich.

Im weiteren Prozessverlauf sollten die vorhandenen Texte den unterschiedlichen Charakteristika »implizierter, expliziter und inklusiver Textabschnitt« zugeordnet werden. Dieser Schritt erwies sich als sehr kompliziert. Als inklusiv wurden die Textteile verstanden, in denen über Jesus und die Propheten, über die Heiligen Schriften, das Evangelium und die Thora sowie über das Christentum aus der Binnen-Perspektive des Islams Informationen gegeben wurden, d. h. über 'Isā, den islamischen Propheten, über das Inġil als Uroffenbarungsschrift, die an 'Isā ergangen ist, über das Christentum als Vorstufe zum Islam. Während dieser Bereich und der Bereich der expliziten Erwähnungen, in denen Ausführungen über das Christentum als Religion ausdrücklich erfolgen, noch relativ einfach abzugrenzen waren, war oft strittig, wie weit der Bereich der impliziten Erwähnungen gefasst werden sollte. Zweifellos hatten beispielsweise Ausführungen über die Menschenrechte, die Toleranz, den Frieden, die Kreuzzüge oder die Kolonialzeit Auswirkungen auf das Bild vom Christentum. Aber konnte deswegen allein schon die gesamte Epoche der Kreuzzüge oder der Kolonialismus als implizite Erwähnung des Christentums gezählt werden? Auch die Entscheidungen über die Zeilenzählung blieben zwischen den verschiedenen Projektteilen

Wolfram Reiss (Hg.), *Die Darstellung des Christentums in islamisch geprägten Ländern. Bd. 3: Libanon und Jordanien*, Berlin: EB-Verlag, 2012.

aus diesem Grund bis zum Ende des Projekts strittig. Deshalb ist es empfehlenswert, auf die quantitative Analyse zu verzichten.

2 Ergebnisse und Empfehlungen der qualitativen Analyse

Die qualitative Analyse der Schulbücher hat gezeigt, dass es einfacher ist, Kritik am Schulbuch zu äußern als ein solches zu konzipieren und zu verfassen. Besonders wurde deutlich, dass Kritik an Schulbüchern oft zu Anti-Polemik und zu apologetischen Verteidigungshaltungen führt und daher die Möglichkeiten des internationalen, interkulturellen und interreligiösen Austausches und der Zusammenarbeit eher erschwert. Aus diesem Grund muss auf jeden Fall wie bisher von Anfang an klargestellt werden, dass die Empfehlungen keine Einmischung in die nationalen Lehrpläne sind, sondern dass die Änderung der Lehrpläne ausschließlich eine Aufgabe der nationalen Gremien ist. Die Empfehlungen sollten als Anregungen zum akademischen Austausch dienen. Gleichzeitig wäre es wünschenswert, die Arbeit stärker darauf zu konzentrieren, positive Beispiele herauszuarbeiten und als Modell zu konzipieren. Dabei sollten diese Ideen eher als Fragen und vorsichtige Überlegungen präsentiert werden und weniger als direkte Empfehlungen zur Umsetzung. Auch die Einbeziehung von Personen mit Migrationshintergrund oder von Musliminnen und Muslimen als Konzipierende der Analyse ist dringend zu empfehlen, um eine Gegenüberstellung von Europäisch-Orientalisch bzw. Christlich-Islamisch zu vermeiden: Es geht nicht darum, dass westlich-christliche Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen arabisch-muslimischen Pädagoginnen und Pädagogen oder Ministerien »vorschreiben« wollen, wie Erziehung zu Toleranz in Schulbüchern und Curricula erfolgen sollte. Das Ziel ist, in einen akademischen Austausch über eine Fragestellung zu kommen, die sich im Westen genauso stellt wie im Nahen Osten. Umgesetzt wurde dieser neue Ansatz erstmals bei der Präsentation auf dem Nürnberger Forum 2006.⁶

Die Erfahrungen in einer gemischten Kommission,⁷ die von der Arabischen Liga und der UNESCO gebildet wurde und bei der es um Schulbuchempfehlungen zur Darstellung des »Anderen« in Geschichtsbüchern ging,⁸ zeigen, dass

6 Vgl. Wolfram Reiss, »Ansätze zur Verbesserung der Darstellung des Christentums in ägyptischen Schulbüchern«, in: Johannes Lähnemann (Hg.), *Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand*, Hamburg-Schenefeld: EB-Verlag, 2007, 502–508.

7 In der Kommission waren eine Ägypterin, ein Deutscher, ein Engländer, ein Marokkaner, ein Schwede und ein Tunesier.

8 ISESCO (Hg.), *Guidebook for History Textbooks Authors. On a Common Path. New Approaches to Writing History Textbooks in Europe and the Arab and Islamic Worlds*, Rabat: UNESCO, 2011.

die Zusammenarbeit zwischen westlichen und orientalischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern nicht zwingend zu Polarisierungen führen muss. Die inhaltlichen Auseinandersetzungen verliefen oftmals nicht entlang der westlich-orientalischen oder christlich-muslimischen Frontlinien, sondern quer durch die akademischen und religiös-kulturellen Lager. So waren die inhaltlichen Auseinandersetzungen zwischen den maghrebischen und ägyptischen Mitgliedern der Kommission oftmals schärfer als zwischen den europäischen und arabischen Mitgliedern der Forschungsgruppe. Eine solche Zusammenarbeit in gemischt zusammengesetzten Ausschüssen ist sehr hilfreich, um die Diskussion auf inhaltliche Themen zu konzentrieren und nicht in west-östliche bzw. christlich-islamische Polemik zu verfallen.

II Erkenntnisse und Empfehlungen aufgrund neuester Analyseergebnisse arabischer Schulbücher

Durch meine Analyse syrischer Schulbücher und insbesondere durch die intensive Auseinandersetzung mit den vorangegangenen Analysen wie auch mit den Entwicklungen im arabischen Raum seit den letzten politischen Umbrüchen, halte ich einen Perspektivenwechsel bzw. eine methodologische Verschiebung hinsichtlich zukünftiger Schulbuchforschung im arabischen Raum für notwendig.

1 Der sozio-politische Kontext: Ein unerlässlicher Schlüssel zur Verortung von Schulbüchern und ihrer Konzeption

In dem Projekt »Die Darstellung des Christentums in islamisch geprägten Ländern« wurde lediglich bei der Analyse von ägyptischen Schulbüchern der sozio-politische Kontext stärker berücksichtigt.⁹ In den anderen Ländern lag der Schwerpunkt auf den pädagogischen und religiösen Hintergründen.

Unsere Ausgangsthese war, dass die Schulbuchanalyse ein Schlüssel für den internationalen pädagogischen und interreligiösen Dialog sein kann; denn Schulbücher verdeutlichen die Grundstrukturen und -elemente der gegenseitigen Wahrnehmung,

⁹ Wolfram Reiss legte neben der eigentlichen Schulbuchanalyse eine Analyse der politischen, religiösen, theologischen und pädagogischen Probleme vor, die bei dem Forschungsbereich Ägypten auftauchten. Vgl. Wolfram Reiss, »Schwierigkeiten und Chancen des Gesprächs über die Darstellung des Christentums in ägyptischen Schulbüchern«, in: Klaus Hock, Johannes Lähnemann und Wolfram Reiss (Hg.), *Schulbuchforschung im Dialog. Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*, Frankfurt am Main: Lembeck, 2006, 137–24.

spiegeln den Stand der theologischen und pädagogischen Diskussion in dem jeweiligen Land, ermöglichen den Dialog an einem umgrenzten, exemplarischen Gegenstand.¹⁰

Die von Wolfram Reiss vorgegebene Richtung, politische Faktoren stärker einzubeziehen, sollte in Zukunft bei allen Analysen einen größeren Raum einnehmen und nicht nur am Rande beziehungsweise separat analysiert, sondern ins Zentrum der Analyse gestellt werden.¹¹

Die Umbrüche in den arabischen Ländern und die daraus entstandenen Bestrebungen für beziehungsweise die vollzogenen Revisionen der Schulbücher, zum Beispiel in Ägypten und Syrien, zeigen die Verflechtungen zwischen der herrschenden politischen Ideologie und der Konzeption von Schulbüchern. Einhergehend damit ist die Modellierung der Lerninhalte. Dies muss aus meiner Sicht künftig stärker in den Mittelpunkt der Analysen gerückt werden.

Dazu ein Beispiel: Seit Dezember 2010 erlebt die arabische Welt einen politischen Umbruch. Einige Länder, die in das Schulbuchforschungsprojekt involviert waren, sind von diesen politischen Veränderungen betroffen. Ägypten bekam im Zuge der politischen Ereignisse und mit der »Revolution des 25. Januar« eine neue Regierung, die mehrheitlich von den Muslimbrüdern gebildet wurde. Anfang Juli 2013 griff das Militär im Zuge der politischen Demonstrationen wieder in die politischen Geschehnisse des Landes ein und setzte die Regierung der Muslimbrüder unter der Führung von Mohammed Mursi ab. Die Regierung Mursis war nur knapp ein Jahr an der Macht.

Angeichts der enormen politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Herausforderungen in Ägypten überrascht es, wie viel Zeit und Energie dafür aufgewandt wurden, an einem Thema wie dem der Entwicklung von Schulbüchern zu arbeiten. Abseits der Medienwahrnehmung wurde von der Regierung Mursis sofort eine Kommission ins Leben gerufen, die an der Revision der Schulbücher arbeitete. Ziel war es, diese von der Propaganda der Regierung Mubaraks zu reinigen. Im Fokus der Erneuerungen standen insbesondere die Geschichtsbücher und die Bücher des Fachs »Nationale Erziehung«.¹²

Zu Beginn des Schuljahres 2013/2014 vernichtete das Erziehungsministerium in Ägypten ca. eine halbe Million Bücher, die zur Zeit der Regierung Mursis

10 Wolfram Reiss, *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*. Bd. 1, 13.

11 Die politische Analyse von Reiss zu Ägypten wurde in einem getrennten Band veröffentlicht. Wolfram Reiss, »Schwierigkeiten und Chancen des Gesprächs über die Darstellung des Christentums in ägyptischen Schulbüchern«, in: Hock, Lähnemann und Reiss (Hg.), *Schulbuchforschung im Dialog*, 137–243.

12 Die Schulbücher des Faches Nationale Erziehung beschäftigen sich meistens mit den historischen, politischen, und wirtschaftlichen Entwicklungen des jeweiligen Landes. Der Aufbau des Staates, seine politischen, wirtschaftlichen und sozialen Einrichtungen werden erläutert. U. a. werden die Themen Wahlen, Demokratie und Unabhängigkeit behandelt.

erstellt worden waren. Laut einem Interview mit dem ägyptischen Erziehungsminister vom 27. Juli 2013 in der Zeitung *Al-Akhbar* umfassten die Veränderungen der Regierung Mursis ca. 20% des Lehrplans.¹³ Die Veränderungen in den Schulbüchern betrafen mehrere Bereiche. So wurde in den Schulbüchern der Oberstufe vor allem die führende Rolle der Muslimbrüder bei der »Revolution des 25. Januar« hervorgehoben und die Rolle der jungen Menschen und der säkularen Gruppen völlig übergangen.¹⁴ Gleichzeitig wurden in den bisherigen Büchern enthaltene Geschichtsnarrative ausgelassen oder verändert. So wurde etwa die Lehreinheit über die politischen Errungenschaften ägyptischer Frauen u. a. von Hudā Ša‘rāwī, Hikmat Abū Zaid und Duriyya Šafiq, die bis dahin Teil des Lehrplans zur Geschichte Ägyptens gewesen war, aus dem Sozialkundebuch der 3. Klasse der Mittelstufe (15-Jährige) entfernt.¹⁵ Dies zeigt, dass der sozio-politische Kontext unerlässlich zur Verortung von Schulbüchern und ihrer Konzeption ist und in zukünftigen Analysen stärker einbezogen werden muss. Politische Veränderungen haben, wie dieser Fall zeigt, häufig stärkere Auswirkungen auf den innerislamischen Diskurs und die innerislamische Darstellung als auf den Diskurs über andere Religionen und Kulturen.

2 Notwendiger Perspektivwechsel vom »Anderen« zum »Eigenen«

Angesichts der komplexen Entwicklung in den Gesellschaften des Nahen Ostens wird gerade die Pluralität, genauer gesagt die verschiedenen politisch-sozialen Strömungen und Ausrichtungen der islamischen Gesellschaften, zur Herausforderung. In naher Zukunft besteht die größte Aufgabe für den Nahen Osten darin, die Narrative nach innen – sprich die Gesellschaft hinsichtlich ihrer Heterogenität, Pluralität und Inklusion – wahrzunehmen und in den Schulbüchern zu präsentieren. Diese Thematik wird relevanter werden als die Darstellung der Narrative von anderen Gesellschaften, Gruppen oder Religionen, die als »Außen« betrachtet werden. Die Innengrenzen gegenüber der eigenen, islamischen Pluralität werden zur Herausforderung und werden langfristig auf die äußeren Grenzen zu den je anderen hin ausstrahlen. Konkret heißt das, dass der Fokus nicht mehr auf der Darstellung von Christinnen/Christen und Jüdinnen/Juden

13 Vgl. د. محمود أبو النصر وزير التربية والتعليم في حوار مع «الأخبار». http://www.masress.com/elakhbar/217756, zuletzt geprüft am 5. April 2018.

14 Vgl. تفاصيل.. بالصور.. «التزييف الإخواني» للتاريخ في كتاب «التربية الوطنية» للثانوية. http://today.almasryalyoum.com/article2.aspx?ArticleID=397794&IssueID=2997, zuletzt geprüft am 5. April 2018.

15 Vgl. النساء خارج المنهج. بقرار وزاري: http://digital.ahram.org.eg/articles.aspx?Serial=1331989&eid=1468, zuletzt geprüft am 8. Oktober 2013.

liegt. Wichtiger wird nun die Betrachtung von Musliminnen und Muslimen verschiedener Strömungen, Sunnitinnen/Sunniten, Schiitinnen/Schiiten, Ismailitinnen/Ismailiten sowie der verschiedenen Strömungen innerhalb des politischen Islams (Muslimbrüder, Salafisten etc.) und »säkularer« Musliminnen und Muslimen, für die die Religion eher Brauchtum und Tradition darstellt, die aber nicht automatisch die gesamte Gesellschaft und jedes Individuum bestimmen muss, um miteinander leben und sich gegenseitig tolerieren zu können.¹⁶

3 Erweiterung der Konzeption des Zusammenlebens

Bislang standen einzelne Religionen bzw. Gruppen im Vordergrund der Analysen, weniger Fragen der ethischen Grundlagen des Zusammenlebens, der Bürgerrechte und des sozial-gesellschaftlichen Zusammenhalts. Die Konzeption des Zusammenlebens unterschiedlicher Gruppierungen und Religionen müsste daher weitere zivilgesellschaftliche Konzeptionen wie *citizenship* mit einbeziehen.

Dazu ein Beispiel: Das neue Buch in Ägypten

Als jüngste Initiative hat das Bildungsministerium in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Awqaf (religiöse Stiftungen) das *Lehrerhandbuch für Ethik und Citizenship* [دليل المعلم في الأخلاق والمواطنة] herausgebracht. Dieses Projekt begleiteten beratend und unterstützend Vertreter und Vertreterinnen der Azhar-Universität¹⁷, der Kirche, des Ministers für Awqaf, der Azhar-Scheich und Vertreter des koptischen Papsts, Tawadros II.

Die Philosophie hinter diesem Lehrplan macht deutlich, vor welchen Herausforderungen die Gesellschaft und somit auch die Bildung stehen. Seine Ziele sind:

1. Die Stärkung der Werte und der Moraltradition und ihre Befreiung von Kontaminationen, die ihnen in den Zeiten der Dekadenz und des Rückschritts zugefügt wurden, sowie die Förderung und Entwicklung des moralischen Gewissens, der moralischen Intuition und des sozialen Bewusstseins unter den Schülerinnen und Schülern.
2. Die Verbreitung der Prinzipien und Lehren der monotheistischen Religionen, welche klarstellen, was zulässig und unzulässig ist im Bereich des Denkens,

16 Die Notwendigkeit der Verschiebung auf die Beschreibung der innerreligiösen Diversität zeigt sich auch bei anderen Analysen von Schulbüchern aus dem arabischen Raum. So hat Christine Grüner diesen Ansatz übernommen und plädiert in ihrem derzeitigen Forschungsprojekt zu omanischen Schulbüchern ebenfalls für die Berücksichtigung der innerislamischen Diversität.

17 Die Azhar-Universität gilt als die wichtigste theologische und akademische Institution im sunnitischen Islam.

- des Verhaltens und der Arbeit. Ihnen soll eine geistige Dimension gegeben werden. Dadurch soll unterstrichen werden, dass Religion das Rückgrat sozialer Phänomene darstellt.
3. Die Forderung von Konzepten moralischer Werte im Kontext zeitgenössischer wissenschaftlicher und technischer Revolution, z.B. Informationstechnologie, Gentechnik und Biotechnologie. (Dadurch wurden zum ersten Mal neue ethische Fragen gestellt, wie etwa zur Bioethik, Umweltethik, Informationsethik und Ethik im Umgang mit dem Internet.)
 4. Die Auseinandersetzung mit der Kultur der Globalisierung, die die kulturelle Eigenheit und nationale Identität bedroht und Individualismus, Egoismus, Opportunismus und Gleichgültigkeit sowie Gewalt und Luxuskonsum stärkt.
 5. Ein Gegenhalten gegen Unzufriedenheit, Langeweile, das Gefühl fehlender Zugehörigkeit, gegen Vorurteile, Extremismus, Intoleranz, Gewalt und Ablehnung des »Anderen«, gegen die Bevorzugung des Materiellen gegenüber dem Moralischen, die Tendenz zum schnellen Reichtum und den Grundsatz, der Zweck heilige die Mittel sowie andere Trends unserer Zeit.¹⁸

Es sind also weniger religiöse als zivilgesellschaftliche und sozialpolitische Fragestellungen, die man als Herausforderung sieht. Darauf muss auch die Schulbuchanalyse reagieren.

4 Neuer Trend zu mehr Religion und religiöser Bildung

Religiöse Gruppen versuchen, religiöse Bildung und Religion stärker in Schulbüchern zu verankern und sie durch schulische und außerschulische Aktivitäten weiter zu verstärken. Dies ist allerdings keine neue Entwicklung, sondern erfolgte schon vor den politischen Umbrüchen im arabischen Raum mit Tolerierung der jeweiligen politischen Regime. Eine monolithische religiöse Bildung wurde als Ventil benutzt, um Kritikerinnen und Kritiker der Regime ruhigzustellen.

Ein Überblick über die vermittelten Inhalte in den Schulbüchern arabischer Staaten zeigt eine klare Diskrepanz zur Darstellung der jeweiligen Staaten im öffentlichen und politischen Diskurs. Die arabischen Länder, die in den letzten Jahrzehnten eher als pro-westlich und demnach mit einem vergleichsweise progressiven und positiven Zugang zum Westen und zum Christentum galten, erwiesen sich erstaunlicherweise als Produzenten von Schulbüchern voller Vorurteile und Intoleranz gegenüber dem Westen, dem Christentum und anderen

18 Vgl. <http://www.shorouknews.com/news/view.aspx?cdate=09022014&id=520d2751-4483-4087-9195-4a1d6f327102>, zuletzt geprüft am 5. April 2018.

Religionen. Dies ist etwa in Ägypten der Fall, wo sehr pauschal Juden als »Betrüger« und als »Vertragsbrecher« bezeichnet werden, obwohl man auf Seiten der ägyptischen Politik den Vertrag mit Israel nicht in Frage stellte. Darauf hat Wolfram Reiss bereits mehrfach in seinen Publikationen hingewiesen.¹⁹

Am Beginn des Schuljahres 2014/2015 arbeitete das ägyptische Bildungsministerium verstärkt daran, die religiös-privaten Schulen stärker zu kontrollieren. Gleichzeitig rief das Bildungsministerium im September 2014 eine Kommission bestehend aus Universitätsprofessorinnen und -professoren ins Leben, um die Lehrpläne zu analysieren. Dabei wurde »jede Zeile in den Lehrbüchern, die entweder explizit oder implizit über die Muslimbruderschaft spricht, entfernt. Auch religiöse Texte, die Assoziationen zu religiösen Gruppierungen und islamischen Parteien erwecken, wurden entfernt.«²⁰

In ägyptischen Schulbüchern liegt der Fokus also nicht auf einer Auseinandersetzung mit der Darstellung der »Anderen«. Es geht vielmehr um die Frage der Darstellung des früheren Regimes, des politischen Islams und der islamischen Prägung des Landes. Ähnliches lässt sich auch bei den Schulbuchrevisionen in Syrien feststellen, die nach 2011 erfolgten und Hauptgegenstand meiner Dissertation sind.²¹

19 Vgl. Wolfram Reiss, »Die Juden im islamischen Religionsunterricht. Ein Vergleich ägyptischer, jordanischer und palästinensischer Schulbücher Teil I«, in: *KNA-ÖKI* 49, 12 (2003), 8–15; Teil II in: *KNA-ÖKI* 50, 12 (2003), 16–19; Teil III in: *KNA-ÖKI* 51/52, 12 (2003), 14–19; Wolfram Reiss, »Die Darstellung des Judentums in arabischen Schulbüchern«, in: Gisbert Gemein (Hg.), *Kulturkonflikte – Kulturbegegnungen. Juden, Christen und Muslime in Geschichte und Gegenwart*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2010, 168–185; Wolfram Reiss, »Überschreitung der Grenzen der Darstellung des Anderen: Stereotype Verurteilung und Verschweigen des Judentums in arabischen Schulbüchern«, in: Friedrich Schweitzer (Hg.), *Kommunikation über Grenzen. Kongressband des XIII. Europäischen Kongresses für Theologie*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2009, 810–828.

20 Interview mit dem stellvertretenden Bildungsminister Yousef Suleiman in Sada TV, am 19. September 2014, *التربية والتعليم: حذف النصوص الدينية المرتبطة بالجماعات الإسلامية*, <http://www.masralarabia.com/شوتوك/359193/التربية-التعليم-حذف-والتربية-الجماعات-المرتبطة-بالجماعات-الاسلامية>, zuletzt geprüft am 5. April 2018.

21 Vgl. Viola Raheb, *Religiös-gesellschaftliche Diversität in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. Die syrischen Schulbücher unter der Baath-Partei und in den politischen Umbrüchen*; Pädagogische Beiträge Zur Kulturbegegnung, Band 33, Berlin: EB-Verlag, erscheint voraussichtlich Ende 2018.

5 Kritik an bestimmten religiösen Inhalten steht im Widerspruch zum religionswissenschaftlichen Zugang zu Religionen

In der Religionswissenschaft gibt es eine Debatte um die Möglichkeit von Religionskritik. Die Positionen schwanken zwischen einer einfachen, oftmals zurückhaltenden Beschreibung von Religionen und den teilweise vorsichtigen, teilweise deutlich kritischen Anmerkungen zu religiösen Konzepten und Praktiken.²² Diese Diskrepanz kann durch eine vertiefte Darstellung der theologischen Schule, die hinter der jeweiligen Konzeption steht, aufgefangen werden. Wichtig ist in jedem Fall ein Verweis auf die Hermeneutik, auf deren Grundlage Kritik geäußert wird. Somit wird der Binnendifferenzierung der islamischen Schulen und der hermeneutischen Ansätze Rechnung getragen. Kritikpunkte betreffen dann nicht mehr »den Islam«, sondern eine ganz bestimmte Richtung innerhalb eines Landes, die in den Kontext der pluralen religiösen Landschaft eingeordnet werden muss. Im erwähnten Projekt wurde diese Perspektive zwar zum Teil angewandt, allerdings erst in den Evaluationskapiteln. Darin wurde bemängelt, dass es innerislamische Perzeptionen bestimmter Bereiche gibt, die nicht mit Schulbuchinhalten übereinstimmen bzw. in den Schulbüchern nicht vermittelt werden. Wichtig wäre, bei der Beschreibung der religiösen und pädagogischen Rahmenbedingungen die religiöse Diversität innerhalb der jeweiligen Religionsgemeinschaften bereits am Anfang zu inkludieren. Eine derartige Differenzierung wurde zwar im Hinblick auf das Christentum in den jeweiligen Ländern gemacht, aber nicht in Bezug auf den Islam. Eine umfassende Einführung in die religiöse Diversität innerhalb der jeweiligen Religionsgemeinschaften liefert aber die Grundlage für eine differenzierende Beurteilung. Dies wiederum ermöglicht es, schon bei der Analyse die Veränderungen in den jeweiligen Schulbüchern mit den soziopolitischen Einflussmöglichkeiten bestimmter Richtungen zu korrelieren. Der politische Zusammenhang von Schulbuchkonzeption und den dahinterstehenden politischen Gruppierungen kommt so in den Blick – und damit wiederum die politische Konfliktsituation und die Situierung der jeweiligen Schulbücher darin.

22 Zur Debatte um Religionskritik siehe Gritt M. Klinkhammer, Steffen Rink und Tobias Frick (Hg.), *Kritik an Religionen: Religionswissenschaft und der kritische Umgang mit Religionen*, Marburg: Diagonal, 1997; Hans G. Kippenberg und Brigitte Luchesi (Hg.), *Religionswissenschaft und Kulturkritik*, Marburg: Diagonal, 1991; Ulrike Bechmann, »Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft«, in: *Religionswissenschaft*, Michael Stausberg (Hg.), Berlin/Boston: De Gruyter, 2012, 449–462.

Literaturverzeichnis

- Adwan, Sami, Dan Bar-On und Eyal Naveh (Hg.). *Side by Side. Parallel Histories of Israel-Palestine*, New York: The New Press, 2012.
- Alayan, Samira, Achim Rohde und Sarhan Dhoubi (Hg.). *Politics of Education Reform in the Middle East: Self and Other in Textbooks and Curricula*, New York: Berghahn Books, 2012.
- Alberts, Wanda. »Religionswissenschaft und Religionsunterricht«, in: *Religionswissenschaft*, Michael Stausberg (Hg.), Berlin/Boston: De Gruyter, 2012, 299–312.
- Bartsch, Patrick. *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. Bd.2: Türkei und Iran*, Hamburg-Schenefeld: EB-Verlag, 2005.
- Bechmann, Ulrike. »Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft«, in: *Religionswissenschaft*, Michael Stausberg (Hg.), Berlin/Boston: De Gruyter, 2012, 449–462.
- Center for Monitoring the Impact of Peace (CMIP) (Hg.). *Arabs and Palestinians in Israeli Textbooks*, New York, 2000.
- Center for Monitoring the Impact of Peace (CMIP) (Hg.). *Palestinian Authority Teachers Guides*, New York, 2000.
- Center for Monitoring the Impact of Peace (CMIP) (Hg.). *Jews, Israel, and Peace in the Palestinian School Textbooks 2000–2001*, New York, 2001.
- Center for Monitoring the Impact of Peace (CMIP) (Hg.). *Jews, Zionism and Israel in Syrian School Textbooks*, New York, 2001.
- Center for Monitoring the Impact of Peace (CMIP) (Hg.). *Arabs, Palestinians, Islam and Peace in Israeli School Textbooks*, New York, 2002.
- Center for Monitoring the Impact of Peace (CMIP) (Hg.). *Jews, Israel, and Peace in the Palestinian Authority Textbooks, and High School Final Examination*, New York, 2002.
- Center for Monitoring the Impact of Peace (CMIP) (Hg.). *Jews, Israel, and Peace in the Palestinian Authority Textbooks, the New Textbooks for Grades 3 and 8*, New York, 2003.
- Center for Monitoring the Impact of Peace (CMIP) (Hg.). *The West, Christians and Jews in Saudi Arabian Schoolbooks*, New York, 2003.
- Center for Monitoring the Impact of Peace (CMIP) (Hg.). *Jews, Christians, War and Peace in Egyptian School Textbooks*, New York, 2004.
- Determann, Jörg Matthias. »The Crusades in Arab School Textbooks«, in: *Islam and Christian-Muslim Relations* 19, 2 (2008), 199–214.
- Doumato, Eleanor Abdella und Gregory Starrett (Hg.). *Teaching Islam – Textbooks and Religion in the Middle East*, Boulder/London: Lynne Rienner, 2007.
- Falaturi, Abdoljavad (Hg.). *Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland*, Bde. 1–7, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 1986–1991.
- Firer, Ruth und Sami Adwan. *The Israeli-Palestinian Conflict in History and Civics Textbooks of Both Nations*, Hannover: Hahn 2004.
- ISESCO (Hg.). *Guidebook for History Textbooks Authors. On a Common Path. New Approaches to Writing History Textbooks in Europe and the Arab and Islamic Worlds*, Rabat: UNESCO, 2011.
- Kippenberg, Hans G. und Brigitte Luchesi (Hg.). *Religionswissenschaft und Kulturkritik*, Marburg: Diagonal, 1991.

- Klinkhammer, Gritt M., Steffen Rink und Tobias Frick (Hg.). *Kritik an Religionen: Religionswissenschaft und der kritische Umgang mit Religionen*, Marburg: Diagonal, 1997.
- Kriener, Jonathan und Wolfram Reiss. *Die Darstellung des Christentums in islamisch geprägten Ländern, Bd. 3: Libanon und Jordanien*, Berlin: EB-Verlag, 2012.
- Pingel, Falk. *Contested Past, Disputed Present. Curricula and Teaching in Israeli and Palestinian Schools*, Hannover: Hahn, 2003.
- Raheb, Viola. *Religiös-gesellschaftliche Diversität in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. Die syrischen Schulbücher unter der Baath-Partei und in den politischen Umbrüchen*; Berlin: EB-Verlag, im Erscheinen.
- Reiss, Wolfram. »Die Juden im islamischen Religionsunterricht. Ein Vergleich ägyptischer, jordanischer und palästinensischer Schulbücher«, Teil I in: *KNA-ÖKI* 49, 12 (2003), 8–15; Teil II in: *KNA-ÖKI* 50, 12 (2003), 16–19; Teil III in: *KNA-ÖKI* 51/52, 12 (2003), 14–19.
- Ders. *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. Bd. 1: Ägypten und Palästina*, Hamburg-Schenefeld: EB-Verlag, 2005.
- Ders. »Schwierigkeiten und Chancen des Gesprächs über die Darstellung des Christentums in ägyptischen Schulbüchern«, in: *Schulbuchforschung im Dialog. Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*, Klaus Hock, Johannes Lähnemann und Wolfram Reiss (Hg.), Frankfurt am Main: Lembeck, 2006, 137–243.
- Ders. »Ansätze zur Verbesserung der Darstellung des Christentums in ägyptischen Schulbüchern«, in: *Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand*, Johannes Lähnemann (Hg.), Hamburg-Schenefeld: EB-Verlag, 2007, 502–508.
- Ders. »Überschreitung der Grenzen der Darstellung des Anderen: Stereotype Verurteilung und Verschweigen des Judentums in arabischen Schulbüchern«, in: *Kommunikation über Grenzen. Kongressband des XIII. Europäischen Kongresses für Theologie*, Friedrich Schweitzer (Hg.), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2009, 810–828.
- Ders. »Die Darstellung des Judentums in arabischen Schulbüchern«, in: *Kulturkonflikte – Kulturbegegnungen. Juden, Christen und Muslime in Geschichte und Gegenwart*, Gisbert Gemein (Hg.), Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2010, 168–185.
- Schultze, Herbert (Hg.). *Islam in Schools of Western Europe*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 1994.
- Wurmser, Meyrav. *The Schools of Ba'athism: A Study of Syrian Textbooks*, Washington, D.C.: Middle East Media Research Institute, 2000.
- د. محمود أبو النصر وزير التربية والتعليم في حوار مع «الأخبار»
 الإخوان بدّلوا 20٪ من منظومة التعليم خلال عام
<http://www.masress.com/elakhbar/217756>, zuletzt geprüft am 30. Mai 2018.
- <http://today.almasryalyoum.com/article2.aspx?ArticleID=397794&IssueID=2997>, zuletzt geprüft am 5. April 2018.
- النساء خارج المنهج
 بقرار وزاري: <http://digital.ahram.org.eg/articles.aspx?Serial=1331989&eid=1468>, zuletzt geprüft am 8. Oktober 2013.
- ننشر صفحات من كتاب القيم والأخلاق والمواطنة بعد انتهاء «التربية والتعليم» من إعداده
<http://www.shorouknews.com/news/view.aspx?cdate=09022014&id=520d2751-4483-4087-9195-4a1d6f327102>, zuletzt geprüft am 5. April 2018.
- Interview mit dem stellvertretenden Bildungsminister in Sada TV, am 19. September 2014.
 التربية والتعليم: حذف
 التربية-359193-شو-توك/<http://www.masralarabia.com/>
 الإسلاميه-بالجماعات-المرتبطه-الدينية-النصوص
 الإسلاميه-بالجماعات-المرتبطه-الدينية-النصوص-حذف-والتعليم
 zuletzt geprüft am 5. April 2018.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY 4.0

© 2018, V&R unipress GmbH, Cöttingen

ISBN Print: 9783847107484 – ISBN E-Lib: 9783737007481

Feld, Habitus, Schulbuch – Praxeologischer Zugang zur Schulbuchanalyse im multireligiösen Kontext

In diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, eine praxeologische Schulbuchanalyse zu skizzieren.¹ Dafür wird zunächst das religiöse Feld präsentiert, um diejenigen Akteure im Feld positionieren zu können, die für die Inhalte der Religionsbücher und für deren Produktion zuständig sind. Als Untersuchungsgegenstand wurden exemplarisch die Religionsbücher der Islamischen Gemeinschaft in Bosnien und Herzegowina (im Folgenden BiH) gewählt. Einleitend wird die Islamische Gemeinschaft im religiösen Feld von BiH verortet. Die Analyse der Schulbücher lehnt sich an die von Heinrich Wilhelm Schäfer entwickelte praxeologische Habitus-Analyse an. Dabei wird erstens gefragt, ob eine Korrelation der Schulbuchinhalte der Islamischen Gemeinschaft und der Position im religiösen Feld von BiH gefunden werden kann. Zweitens werden die Wahrnehmung und die Strategien des gewählten Akteurs in einer post-konfliktären Situation rekonstruiert, bezogen auf gesellschaftlich relevante Aussagen zu Krieg und Frieden. Dabei wird nach einem in der Zukunft zu entwickelnden Habitus gefragt. Eine praxeologisch angelegte Schulbuchanalyse wird auch deshalb gewählt, weil sie aufzeigt, dass die religiöse Vielfalt eine strukturelle Dimension im Sinne der sozialen Ungleichheit aufweist. Daraus ergeben sich unterschiedliche Bildungs- und Religionsbegriffe und entsprechende schulische Umsetzungen der Inhalte.

Das religiöse Feld von Bosnien und Herzegowina

Wie lässt sich der soziale Referenzrahmen des religiösen Feldes von BiH skizzieren und theoretisch begründen? Um die Eingangsfrage zu beantworten, greife ich auf die Analyse des religiösen Feldes, die im Rahmen des Projektes »Der Ethos

1 Dieser Aufsatz stellt eine Weiterentwicklung des folgenden Aufsatzes dar: »Ignore the War. Concentrate on Peace«, in: James R. Lewis, Bengt-Ove Andreassen und Suzanne Anett Thobro (Hg.), *Textbook Violence*, Sheffield: Equinox, 2017, 55–73.

religiöser Friedensstifter« an der Universität Bielefeld entstanden ist, zurück. Darin wird von Weber, Yinger und Bourdieu ausgegangen.²

In BiH sind vielfältige religiöse Akteure tätig, die sich sowohl an religiösen als auch an politischen und bildungspolitischen Debatten und Entscheidungsfindungen beteiligen. Im Gegensatz zur Weberschen Perspektive geht es hier nicht um eine stabile religiöse Landschaft, in der es einen inklusivistischen Akteur (Kirche/Religionsgemeinschaft) und viele kleinere exklusivistische Akteure gibt, die für revolutionäre Standards eintreten.³ Aus diesem Grund, aber auch deshalb, weil er mit einem Modell arbeiten möchte, mit dem »vielfach ineinander verwobene Relationen zwischen sozialer Positionierung einzelner und kollektiver Akteure, Autonomie und Heteronomie, Machtbalance und ›rules of engagement‹ als System begriffen werden«, wählt Leif-Hagen Seibert den Bourdieuschen Zugang aus.⁴ Demnach wird im religiösen Feld um religiöses Kapital gekämpft, das als eine Abart des sozialen Kapitals verstanden wird. Der Kampf wird geführt von religiösen Spezialisten (Priester, Propheten), deren Klientel aber wird exkludiert. Die Laienschaft delegiert religiöses Handeln an religiöse Experten, indem sie diese qua Konfession zu Repräsentanten ihres Glaubens erklärt.⁵ Bei seinem Feldmodell arbeitet Seibert mit den Analysefaktoren Organisiertheit und Glaubwürdigkeit, weil angenommen wird, dass dadurch ein Großteil der Statusunterschiede zwischen den religiösen Akteuren hinreichend erklärt werden könne. Unter Organisiertheit ist einerseits »die Potenz religiöser Akteure in ihrer Funktion als Multiplikatoren sozialer Dynamik« zu verstehen.⁶ Dazu zählen neben den Experten bzw. den aktiven Mitglieder einer Religionsgemeinschaft auch die Laien bzw. die passiven Mitglieder. Glaubwürdigkeit wird analog zur Stiltreue nach Bourdieu verstanden und bezeichnet eine Eigenschaft, die solchen Akteuren zugesprochen wird, die in ihrem Handeln nicht oder nur sehr wenig durch feldexterne Interessen geprägt zu sein scheinen. Gemessen wurde diese religiöse und soziale Kompetenz mittels einer Befragung der Bevölkerung im oben genannten Projekt: Befragt wurden ca. 500 Bewohner von BiH, die in den größten Städten wie Sarajevo, Mostar, Banja Luka und Tuzla leben. Dadurch wurde sowohl die religiöse als auch die regionale Schnittmenge gewährleistet. Das religiöse Feld wird durch vier Cluster konstituiert:

- a) den *faith based organisations*: Forum Bosnae, Mladi Muslimani (Jungmuslime), Kewser;

2 Leif-Hagen Seibert, »Glaubwürdigkeit als religiösen Vermögen«, in: *Berliner Journal für Soziologie* 20, 1 (2010), 89–117.

3 Ebd., 94.

4 Ebd., 100.

5 Ebd., 101.

6 Ebd., 106.

- b) den diakonischen Organisationen: Caritas, Merhamet, Kruh Sv. Ante (Das Antoniusbrot), Kolo srpskih sestara (Der Kreis der serbischen Schwestern), La Benevolencija und die Jüdische Gemeinschaft⁷;
- c) den historischen Religionsgemeinschaften: Katholische Kirche, Serbische Orthodoxe Kirche, Islamische Gemeinschaft und
- d) dem Interreligiösen Rat (Medjureligijsko Vijeće).

Es fällt auf, dass sich in allen Clustern Vertreter der meisten in BiH vorhandenen Religionen finden lassen. In anderen Worten, es lassen sich z. B. islamische Akteure sowohl bei den historischen Gemeinschaften, den diakonischen Organisationen, bei den *faith based organisations* sowie im Interreligiösen Rat finden.

Die Akteure weisen in den jeweiligen Clustern ähnliche habituelle Dispositionen auf: Sie führen bestimmte wissensbasierte und routinierte Praktiken aus, die laut Kämper-van den Boogaart von den Subjekten inkorporiert werden und die sich in der Interaktion performativ realisieren.⁸ Aus diesem Grund wird auch von Habitusformationen gesprochen. Habitus ist laut Bourdieu die »Verinnerlichung eines bestimmten Typs von sozialen und ökonomischen Verhältnissen«.⁹ Dementsprechend kann Habitus als eine Anhäufung kognitiver, affektiver und somatischer Dispositionen verstanden werden, anhand derer Situationen gedeutet und beurteilt werden, aus denen ethische und ästhetische Normen entwickelt werden und aus denen schließlich gehandelt wird. Diese Dispositionen werden einerseits z. B. durch alltägliche Situationen, gesellschaftliche und private Ereignisse und soziale Interaktionen ausgelöst. Andererseits wirken sie über Wahrnehmung, Urteil und Handlung direkt auf die Situationen und den Kontext der Akteure zurück. Somit funktionieren die Dispositionen des Habitus als Operatoren der »praktischen Logik« und sind dadurch Teile der sozialen Praxis der Akteure.¹⁰ Die Habitus-Analyse der oben genannten Akteurinnen und Akteure lässt auf vielfältige inhaltliche und organisatorische Symmetrien zurückschließen, die Akteure aufweisen, wenn sie sich in ähnlichen gesellschaftlichen und sozialen Lagen befinden – ungeachtet der Unterschiede in der Religion.¹¹

7 Dass die Jüdische Gemeinschaft in diesem Cluster gefunden werden kann, liegt vor allem an der starken öffentlichen Präsenz und Wirkung der jüdischen Hilfsorganisation La Benevolencija. An den Resultaten der Befragung wurde deutlich, dass diese zwei Organisationen von den Befragten nicht klar unterschieden werden.

8 Michael Kämper-van den Boogaart, »Literaturdidaktik und Praxeologie«, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte und Literatur* 40, 1 (2015), 207–221, hier 208.

9 Pierre Bourdieu und Loic J.D. Waquant, *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996, 136.

10 Pierre Bourdieu, *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987, 107.

11 Leif-Hagen Seibert, *Religious Credibility under Fire. A Praxeological Analysis of the Deter-*

Die höchste Glaubwürdigkeit gehe mit einer größtmöglichen Identität mit dem *nomos*¹² (laut Bourdieu »der wahren Religion«) des religiösen Feldes einher. Mit anderen Worten: der stärkste Akteur bestimmt latent die Semantik und damit das, was unter »der Religion« gesellschaftlich verstanden wird und dadurch wiederum den *nomos* des Feldes.¹³ Hier ist das der Interreligiöse Rat, der einen Zusammenschluss einzelner Vertreterinnen und Vertreter der historischen Kirchen und Religionsgemeinschaften darstellt und somit auch die Islamische Gemeinschaft umfasst. Der Interreligiöse Rat konzentriert sich vor allem auf den interreligiösen Dialog, konfessionellen Religionsunterricht der historischen Religionsgemeinschaften und auf weitere Themen, die für die lokalen Kirchen und Religionsgemeinschaften vom *gemeinsamem* Interesse sind.

Die einzelnen Kirchen und Religionsgemeinschaften bzw. die Islamische Religionsgemeinschaft, katholische Kirche und Serbische Orthodoxe Kirche sind im Cluster historischer Religionsgemeinschaften zu finden. Auch in diesem Cluster ist der konfessionelle Religionsunterricht ein relevantes Thema, wird jedoch von den Kirchen und Religionsgemeinschaften nicht gemeinsam, sondern durch jeweils separaten Unterricht beantwortet. Die größten religiösen Akteure des Landes verfolgen eine Doppelstrategie: eine in Richtung der eigenen Gemeinschaft und eine in Richtung der breiten (auch säkularen) Öffentlichkeit.¹⁴ Dies wird jedoch von der Bevölkerung als unglaubwürdig gedeutet. Obwohl die Religionsgemeinschaften stark organisiert sind, ist die Glaubwürdigkeit dieser Akteure – im Sinne der religiösen und der sozialen Kompetenz – im Vergleich mit den Akteuren aus dem Cluster der diakonischen Organisationen oder der *faith-based*-Organisationen relativ niedrig. Dadurch kann gefolgert werden, dass diese Kirchen und Gemeinschaften vom *nomos* des Feldes abweichen. Das Besondere am Cluster der historischen Religionsgemeinschaften ist die Tatsache, dass von diesem die gesamte Produktion und Distribution der Religionsbücher ausgeht, da deren Produktion gänzlich in der Verantwortung der genannten Kirchen und Religionsgemeinschaften steht. Folglich liefert das religiöse Feld nicht nur Informationen über die Glaubwürdigkeit der Akteure und deren Habitus, sondern stellt darüber hinaus – im Falle von BiH – auch das Feld der Wissensproduktion in Bezug auf religiöse Bildung dar.

minants of Legitimacy in Postwar Bosnia and Herzegovina, Dissertation, Universität Bielefeld, 2013.

12 Zum *nomos* im religiösen Feld von BiH siehe Leif-Hagen Seibert, »Theisten in Schützengräben«, Vortrag, AFK-Kolloquium 2012 in der Evangelischen Akademie Villigst (Schwerte) vom 22. - 24. März 2012 »Widerstand-Gewalt-Umbruch«, 8.

13 Ebd., 110. Vgl. Bourdieu und Waquant, *Reflexive Anthropologie*, 110.

14 Zrinka Štimac, »Islamische Religionstradierung im Kontext der EU-Integration und Bildungsreform in Bosnien und Herzegovina«, in: Christian Voß und Jordanka Telbizova-Sack (Hg.), *Islam und Muslime in Südosteuropa im Kontext von Transformation und EU-Erweiterung*, München: Otto Sagner Verlag, 2010, 101–126, hier 125.

Alle genannten Akteure im religiösen Feld haben verschiedene Zugänge zu Religion und auch zur Bildung und stehen in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen, so dass sie kaum gemeinsam an Religionsbüchern arbeiten könnten. Aber auch wenn sie dies wollten, wäre dies aus internen religionspolitischen Gründen nicht möglich. So hat die zentrale Bildungsstelle der Islamischen Gemeinschaft *Rijaset* ein absolutes Monopol über die islamischen Religionsbücher.¹⁵ Alle anderen islamischen Akteure haben keine Deutungsmacht in Bildungsfragen. Dies gilt auch für Organisationen wie Kewser und Mladi Muslimani (siehe *Faith-based-organisations-Cluster*), die sich zwar am Bildungsdiskurs beteiligen und einen dezidierten Bildungsbegriff entwickeln, aber nicht an der Entwicklung von Curricula und Schulbücher mitwirken.¹⁶ Dabei gibt es eine große Bandbreite islamischer Positionen in BiH, wie das folgende Zitat von einer Kewser-Gesprächspartnerin zeigt:

»Religionen unterscheiden sich weder in deren Spiritualität noch im Kern der Lehren. [...] Ich studierte und studiere Gnosis ... mm ... weiß nicht ... die christliche, buddhistische, orthodoxe und islamische Gnosis. All das ist so ähnlich. Der Unterschied untereinander ist nur in der religiösen Rechtsprechung.«¹⁷

Diese Ansicht tauchte in ähnlicher Form in vielen Interviews mit Mitgliedern von Kewser auf und kann somit als stellvertretend für den Habitus der Organisation verstanden werden. In aktuellen Schulbüchern ist diese Position jedoch nicht zu finden.

Eine deutliche Kritik am Religionsunterricht kommt vor allem von verschiedenen Angehörigen der Fakultät für Islamstudien in Sarajevo, die an den Entstehungs- und Entscheidungsvorgängen für den islamischen Religionsunterricht nicht beteiligt waren. Kritisiert werden kontraproduktive Inhalte der Schulbücher, mangelnde Sensibilität für die Gegenwartskulturen, die Lehrerausbildung und viele andere Elemente.¹⁸

Diese Gemengelage liefert jedoch eine spannende Vergleichsbasis für die zukünftige Analyse der Bildungsbegriffe quer durch die Cluster. Die Islamische Religionsgemeinschaft wird für diese Analyse aus mehreren Gründen gewählt. Nach dem jüngsten Krieg erfuhr sie die stärksten inhaltlichen und vor allem organisatorischen Veränderungen. Sie versteht sich inzwischen sowohl als Hüterin der religiösen als auch der nationalen Identität. In dieser Funktion beteiligt

15 Siehe Štimac, »Islamische Religionstradierung«.

16 Vgl. Zrinka Štimac, »Frauenorganisation Kewser. Zwischen der islamischen spirituellen Erweckung und der Frauenemanzipation«, in: Mualla Selçuk und Ina Wunn (Hg.), *Islam, Frauen und Europa: Islamischer Feminismus und Gender Jihad – neue Wege für Musliminnen in Europa?*, Stuttgart: Kohlhammer, 2011, 241–259.

17 Ebd., 251.

18 Štimac, »Islamische Religionstradierung«, 122–124.

sie sich auch an den öffentlichen Diskursen, die in Zusammenhang mit dem jüngsten Krieg stehen. Da die muslimische Bevölkerung die größten Kriegsverluste erfuhr, stellt sich hier insbesondere die Frage, ob und wie der vergangene Krieg und die Gewalt in den Schulbüchern thematisiert werden. Im Rahmen dieses Aufsatzes gilt es daher zu beantworten: Wie lassen sich das religiöse Feld und die Positionierung der Islamischen Religionsgemeinschaft für das Bildungsgeschehen und für die Schulbuchanalyse fruchtbar machen? Lässt sich an den Inhalten der islamischen Religionsbücher ablesen, a) dass sie dem Cluster (Habitusformation) der historischen Gemeinschaften entsprechen und b) dass sie sich, als Folge der Kriegsverluste, für einen bestimmten Habitus – der erst in der Zukunft zu entwickeln ist – einsetzen?

Schulbuchanalyse als Analyse des zukünftigen Habitus?

Um die Frage beantworten zu können, wie Konflikt und Versöhnung in Religionsbüchern der Islamischen Gemeinschaft dargestellt werden und wie Bewältigungsstrategien in diesem Zusammenhang ausfallen, werden zwei qualitative Vorgehensweisen kombiniert. Dadurch kann die Grundstruktur der Texte aufgegriffen und die wichtigsten Relationen können rekonstruiert werden.

Um die relevanten Stellen und Topoi zu filtern, wird im ersten Schritt die Methode der Textanalyse als Spezialgebiet der Inhaltsanalyse verwendet. Die zentrale Aufgabe der Textanalyse ist nun die Rekonstruktion der Bedeutung über die einzelnen Texte hinaus, die nur einen Ausschnitt aus einem Kommunikationsprozess darstellen. Die Bedingungen, unter denen Bedeutungsträger entstehen und verwendet werden, geben den Interpretationsrahmen an und müssen ebenso berücksichtigt werden. Gewählt wurde das induktive Vorgehen, so dass sich aus einzelnen Beobachtungen die ersten Zusammenhangsvermutungen ergeben, die dann durch weitere systematische Beobachtung erhärtet werden können.

Im zweiten Schritt wird die relationale Analyse angewandt. Dazu wird die Methode der Habitus-Analyse, die aus der empirischen Sozialforschung kommt und im Rahmen der Religionsforschung von Heinrich Wilhelm Schäfer an der Universität Bielefeld entwickelt wurde,¹⁹ als Ausgangsposition gewählt und als hermeneutisches Verfahren angewandt. Zentral für die Analyse sind neben den Begriffen und deren Negationen vor allem die Relationen zwischen den Begriffen und Aussagelogiken, die dabei entstehen. Das Besondere an diesem Vorgehen –

19 Siehe Heinrich Wilhelm Schäfer, *Zur Theorie von kollektiver Identität und Habitus am Beispiel sozialer Bewegungen. Eine Theoriestudie auf der Grundlage der interkulturellen Untersuchung zweier religiöser Bewegungen*, Berlin: Humboldt-Universität, 2003, 161.

und das wichtige aus der Perspektive der Schulbuchforschung – ist eine Verbindung zweier Perspektiven. Auf der einen Seite steht die Gesellschaft, in der nach Bourdieu die »Logik der Praxis« – im Sinne eines »so läuft es« – zu finden ist.²⁰ Auf der anderen Seite wirken laut Schäfer entweder Individuen oder kollektive Akteure mit ihrer eigenen »praktischen Logik« – einem »so, wie ich/wir es machen« – identitätsstiftend und handelnd in die Gesellschaft hinein.²¹ Diese zwei Perspektiven sind mittels des tatsächlichen oder mittels des in den Schulbüchern beabsichtigten und in der Zukunft zu entwickelnden Habitus miteinander verbunden.

Da Habitus durch eine bestimmte Art der Sozialisation inkorporiert wird,²² wird das Konzept gerne in der Bildungsforschung verwendet. Wie lässt sich jedoch mit einem Konzept, das als eine Folge vergangener Wahrnehmungen und Handlungen und als relativ träge zu bezeichnen ist, in der Schulbuchanalyse arbeiten? In der Erziehungs- und Bildungsforschung wird der Begriff kritisch rezipiert, auf den jedoch immer wieder zurückgegriffen wird, weil er eine Verbindung von Individuum und Gesellschaft ermöglicht und komplexe Relationen zwischen Wahrnehmungen, Sinngewebungen und Handlungen und ihren sozialen Bedingungen aufzeigt.²³ Der Habitusbegriff kann hier unter anderem als ein Aneignungsmodus verstanden werden, der hilfreich ist, einerseits um Sozialisationspraxis und andererseits um Individualisierungsprozesse zu verstehen.²⁴ Die Analyse der Schulbücher kann in diesem Zusammenhang auch als ein Beitrag zur Habitusgenese verstanden werden, da dort der von den Schulbuchautorinnen und -autoren »beabsichtigte« Habitus implizit oder explizit ausformuliert wird. Da dieser jedoch zur Zeit der Ausformulierung und des Lernens nicht in aller Konsequenz entwickelt ist, bietet sich eine nachträgliche Untersuchung an, um feststellen zu können, ob der Versuch der Habitus-Prägung durch Bildung und durch Schulbücher erfolgreich war.

Wie kann eine Verknüpfung vom Gesellschaftlichen und Individuellen methodisch analysiert werden? Eine Antwort gibt Schäfer mit seiner Habitus-Ana-

20 Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 107.

21 Heinrich Wilhelm Schäfer, »Identität als Netzwerk. Ein Theorieentwurf am Beispiel religiöser Bewegungen im Bürgerkrieg Guatemalas«, in: *Berliner Journal für Soziologie* 2 (2005), 259–282.

22 Bourdieu und Waquant, *Reflexive Anthropologie*, 136.

23 Thomas Höhne, »Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung«, in: Alexander Lenger, Christian Schneickert und Florian Schumacher (Hg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*, Wiesbaden: Springer, 2013, 261–284.

24 Vgl. Lothar Böhnisch, Karl Lenz, Wolfgang Schröer, *Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*, München: Juventa, 2009. Zwar wird hier Kritik an dem deterministisch verstandenen Habituskonzept von Bourdieu geübt, jedoch im Umkehrschluss das Prozesshafte des Habitus in den Vordergrund gestellt.

lyse. Diese basiert auf dem semiologischen Quadrat von Algirdas J. Greimas und bekommt im praxeologischen Quadrat seine endgültige Form. Dieses ist als ein Modell der Transformationen zu verstehen.²⁵ Schäfer sagt dazu:

[Das Quadrat] setzt Wahrnehmung, Urteil und Handeln [...] miteinander in Beziehung. Es entstehen »Schemata« in dem strengen Sinne Kants: dass nämlich »Begriff und Erfahrung« miteinander verbunden werden. Die Wahrnehmung der Erfahrung wird in einem ersten Schema zur Veränderungsperspektive und damit zum Urteil in Verbindung gebracht. Daraus kann die neue Position gegenüber den Missständen abgeleitet werden. Diese wird in einen Handlungsentwurf umgewandelt, indem sie in Beziehung zu den Ursachen der Missstände abgeleitet wird.²⁶

Mit anderen Worten: Das Subjekt nimmt Stellung, indem es etwas vollständig affirmiert, vollständig negiert, teilweise negiert oder teilweise affirmiert. Das Modell besteht also aus den grundlegenden Ebenen der Erfahrung der Praxis und der Deutung derselben, wie auch aus der positiven und negativen Prägung dessen. Dabei sind drei logische Relationen – Implikation, Kontrarität und Kontradiktion – zu finden.

In der Analyse der Transformationen von Erfahrungen wird von der Frage nach den relevantesten Problemen (*experience negative*) ausgegangen.²⁷ Die Aussagen zu den negativen Erfahrungen werden mit den höchsten (religiösen) Hoffnungen und wichtigsten (religiösen) Erlösungsvorstellungen und Motiven (*interpretation positive*) gekoppelt. Aus diesen positiven Elementen schöpfen die Akteure und Akteurinnen ihre Identität (*epistemic oriented transformation*). Die Strategie des kollektiven Akteurs kann beginnend mit der positiven Erfahrung (*experience positive*) rekonstruiert werden. Ausgehend von ihren Glaubensvorstellungen, ihrer Praxis und Institution setzt sich eine Gruppe oder eine Bewegung mit gegebenen Missständen auseinander und schreibt diesen bestimmte Ursachen und Gründe zu (*interpretation negative*). Wenn die Ursachen für Missstände bekannt sind, können Strategien entwickelt werden, um diese zu bekämpfen (*action oriented transformation*). Ob es möglich ist, mit diesem Modell die Identitäts- und die Strategiebildung eines Akteurs oder einer Akteurin durch Texte zu rekonstruieren, wird anhand gewählter Schulbücher erprobt.

25 Schäfer, *Identität als Netzwerk*, 285.

26 Ebd.

27 Schäfer, *Zur Theorie von kollektiver Identität*, 458.

Islamische Religionsbücher und der zu entwickelnde Habitus

Die Religionsbücher der Islamischen Gemeinschaft in BiH werden im Folgenden angelehnt an das Modell der Habitus-Analyse untersucht. Konkret bedeutet dies, dass zuerst nach den positiven und negativen Erfahrungen gefragt wird. Mit welchen Inhalten in Bezug auf Krieg und Frieden wird der zukünftige Habitus der bosnischen Muslime im gegenwärtigen Staat modelliert? Welche Strategien werden mithilfe von Schulbüchern suggeriert, um diesen Habitus zu prägen?

Im ersten Analyseschritt kann festgestellt werden, dass Krieg und Gewalt nicht explizit thematisiert werden. Es finden sich jedoch einige implizite Darstellungen, die sich hinter den Aussagen zum eigenen Staat, zu den Nachbarstaaten und/oder zu den gesellschaftlichen und zwischenmenschlichen Kompetenzen und Qualitäten, welche zukünftige Muslime entwickelt haben sollten, verbergen. Im Gegensatz dazu finden sich auch viele Inhalte, die als positive Erfahrung gedeutet werden können. Unter diesen können ebenfalls implizite Hinweise auf Krieg gefunden werden, was später noch thematisiert wird. Da die Gewichtung der Schulbuchinhalte deutlich in Richtung positiver Erfahrungen ausfällt und diese stets explizit dargestellt werden, werden diese zuerst analysiert. Der Fokus wird auf verschiedene religiöse Aussagen gelegt, die sich direkt auf die Gesellschaft auswirken, wie z. B. die Aussagen zum Alltag, zur Lebenswelt und zur globalen Umwelt (Natur inbegriffen), zum Staat BiH, zum nationalen Kulturerbe und zu den national-religiösen Feierlichkeiten.

Analysiert werden die aktuell zugelassenen Schulbücher für den islamischen Religionsunterricht in der achtjährigen Grundschule in BiH. Die Grundschule erstreckt sich über acht Jahrgänge, die so etwas wie eine Primar- und Sekundarstufe I darstellen. Für jede Schulstufe gibt es nur ein Schulbuch, da nur der Verlag El-kalem der Islamischen Gemeinschaft diese Schulbücher konzipiert und publiziert. Genehmigt werden diese vom Bildungsministerium in Sarajevo. Seit 2008 wird in der Föderation BiH sukzessive die neunjährige Grundschule eingeführt.

In der heutigen Version standardisierter bosnischer Sprache lassen sich viele religiöse Begriffe finden, die in den früheren Sprachvarianten (in der ehemaligen serbokroatischen bzw. kroatoserbischen Sprache) als Fremdwörter bzw. Turkismen galten. Diese werden jeweils in der heutigen bosnischen wie auch in der türkischen Sprache wiedergegeben.

Positive Erfahrung

a) Islamische Welt und islamische Umwelt

In den ersten zwei Grundschulklassen wird der Beginn des Religionsunterrichts mit einer betont positiven Erfahrung markiert – mit dem »Tragen eines islamischen Namens« (Religionsbuch für die erste Klasse, Seite 5, im Folgenden R1, 5)²⁸ und mit dem islamischen Gruß in der lokalen Sprache »es selamu alejkum« (R1, 7). Die anderen Menschen werden mit »Guten Morgen« oder »Guten Tag« begrüßt (R1, 9). Es wird betont, dass der islamische Gruß einer ist, der die Liebe unter Muslimen vergrößert (R1, 19). In der 1. Klasse sind alle Inhalte auf eine Einführung in die islamische »Katechese« konzentriert. Darüber hinaus handeln die Lektionen vom eigenen Glauben, dem Aufbau einer Moschee, dem Auswendiglernen verschiedener Suren sowie dem Schreiben der Suren auf Arabisch und der Darstellung verschiedener religiöser Feste.

In der 2. Klasse sollen in der Lektion »Meine neuen Schulfreunde« eigene Freunde vorgestellt werden. Die Lektion gibt keine Namen vor, sondern lässt den Raum im Schulbuch offen, um diese Namen einzutragen (R2, 15).²⁹ Allerdings wird deutlich, dass die Freunde ausschließlich Muslime sind. Unter der Überschrift »Wir helfen uns gegenseitig« sind verschiedene Alltagssituationen wie z. B. das Helfen beim Lernen, beim Tragen eines schweren Rucksacks, ein Krankenbesuch und das Schlichten eines Streits abgebildet. Der Kommentar dazu: »Wer seinem islamischen Bruder hilft, wenn er Hilfe bedarf, dem wird Allah in seiner Sorge helfen« (R2, 23). Anschließend folgt eine Lektion über »džemat« (türk. Cemaat), in diesem Falle eine religiöse Gruppe von Muslimen, die gemeinsam zur Schule und in die Moschee gehen und eine religiöse und moralische Einheit darstellen (R1, 41 ff). Dieser Begriff wird wieder in der 4. Klasse thematisiert, jedoch hier in einem engeren Sinne – als eine Gemeinschaft des gemeinsamen Betens, sei es in der Moschee oder privat (R4, 126f).³⁰ Später, in der 8. Klasse, werden verschiedene Formen des islamischen gemeinsamen Lebens zusammengefasst – Familie, lokale religiöse Gemeinschaft und *Umma* – die als Ausdrücke des sozialen Lebens verstanden werden (R8, 101).³¹ Andere Formen des sozialen Lebens werden nicht thematisiert.

28 Ibrahim Begović, *Vjeronauka za prvi razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die erste Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2005.

29 Muarem Tinjak, *Vjeronauka za drugi razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die zweite Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2006.

30 Hazema Nistović, Ibro Nistović, Mensur Valjevac, *Vjeronauka za četvrti razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die vierte Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2007.

31 Emina Grabus, Muamer Neimarlija, Ahmedina Purković, und Meliha Zukić, *Vjeronauka za*

Glaubt man dem Buch für die 2. Grundschulklasse, sind auch alle Nachbarn Muslime. In der Lektion »Sich um die Nachbarn kümmern« wird gutes Benehmen thematisiert und als positive Erfahrung dargestellt. Man solle sich den Nachbarn gegenüber nicht nur gut verhalten, sondern mit diesen auch Feste feiern (R2, 125). Erst in der 5. Klasse in der Lektion »Diversität in meiner Nachbarschaft« werden zum ersten Mal Nachbarn erwähnt, die eine andere Religion als den Islam haben. Über deren Feste wie Weihnachten, Ostern, Sabbat, Passah und Chanukka berichtet ein islamischer Junge, der Christen und Juden kennengelernt hat (R5, 115ff).³² Für diesen Aufsatz – in dem positive und negative Erfahrungen in Bezug auf die Gesellschaft analysiert werden – ist die Richtigkeit dieser Informationen nicht relevant. Relevant ist jedoch die durch das Schulbuch intendierte Haltung diesen Religionen gegenüber. Die Jugendlichen sollen im Schulbuch einen Brief mit Lückentext ergänzen, den sie an einen christlichen oder jüdischen Freund oder eine Freundin schreiben. Der Text lautet:

Ich bin ein Muslim³³ und ich [*liebe*] meine Bräuche. Mit diesen fühle ich mich [*wohl*]. In meinem Land leben sowohl [*Christen*] als auch [*Juden*]. Sie alle haben eigene religiöse [*Bräuche*]. Ich bin sicher, dass sie sich alle mit ihren eigenen Bräuchen [*wohl*] fühlen. Deshalb respektieren wir die Bräuche von [*anderen*]. So geht es uns allen [*gut*]. Deshalb ist mein Land BiH [*toll*]. (R5, 118; kursive Ergänzungen in eckigen Klammern durch die Verfasserin).

Das Entscheidende an dieser Aufgabe wird in der Zielsetzung deutlich. Das Resultat soll – entsprechend einer zusätzlichen Erklärung – auf den sechsten Vers der Sure *Al-Kafirun* (Die Ungläubigen) »Ihr habt eure Religion, und ich die meine« hinauslaufen. Was nach Respekt anderen Religionen gegenüber klingen mag, endet in einer gänzlichen Trennung der Religionen voneinander. Die Sure lautet wie folgt:

(1) Sag: Ihr Ungläubigen! (2) Ich verehere nicht, was ihr verehrt (3) und ihr verehrt nicht, was ich verehere. (4) Und ich verehere nicht, was ihr (bisher immer) verehrt habt, (5) und ihr verehrt nicht, was ich verehere. (6) Ihr habt eure Religion, und ich die meine.³⁴

Diese Sure wird wieder erneut in der 6. Klasse relevant, wenn sie in der vollen Länge präsentiert wird (R6, 89).³⁵ Grundsätzlich wird durch diese Lektion

osmi razred osnovne škole [Religionsunterricht für die achte Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2011.

32 Mustafa Prljača, und Nezir Halilović, *Vjeronauka za peti razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die fünfte Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2008.

33 In den hier verwendeten Quellen wird nur die männliche Form verwendet, die hier beibehalten wird.

34 Übersetzung nach Rudi Paret, *Der Koran*, Stuttgart: Kohlhammer, 10. Auflage 2007, 438.

35 Emina Grabus und Muamer Bašić, *Vjeronauka za šesti razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die sechste Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2009.

zweierlei suggeriert: Erstens, dass moralische Werte nur durch die Religion des Islams zu erreichen sind und zweitens, dass Anhänger anderer Religionen Ungläubige sind, zu denen jedoch ein korrektes Verhältnis herrschen sollte.

Dass die Muslime sich im Sinne der *Umma* gegenseitig helfen sollen, suggeriert zum ersten Mal auch das Schulbuch für die 6. Klasse. Hier werden die expliziten Normen der Gemeindeordnung von Medina aufgezählt – so wie diese von den Autoren verstanden werden; Quellen werden nicht angegeben. Alle Muslime sollen eine Einheit bilden, sie sollen sich gegenseitig helfen, ohne zu sündigen und ohne ungerecht zu sein. Sie sollen eine Gesellschaft mit den besten und gerechtesten Gesetzen erschaffen; das Recht auf Religionsausübung und auf Eigentum der Nicht-Muslime garantieren; die Verbrecher nicht dulden; einen Staat erschaffen, in dem jeder das Recht auf Bewegungsfreiheit hat und in dem sowohl Muslime als auch Nicht-Muslime das gemeinsame Land beschützen (R6, 78). Mittels eines Gedichts wird die affektive Lernebene angesprochen, um die Botschaft zu übermitteln, dass die Einheit der Muslime auch das gegenseitige Helfen bedeutet und dass die Reichen den Armen beistehen sollen (R6, 79). Das Gemeinschaftsprinzip wird auch in den weiteren Klassen thematisiert.

In dem Schulbuch für die 7. Klasse wird wieder das Paradigma bemüht, dass die Menschen in der Umgebung ausschließlich Muslime sind – auch wenn jetzt Menschen als soziale Wesen beschrieben werden (R7, 22f.).³⁶ Die moralischen Handlungsempfehlungen werden ausschließlich im religiösen Kontext angesiedelt. Ein besonderes Beispiel hierfür ist die Lektion »Dem anderen wünschen, was man sich selber wünscht« (R7, 52f.). Ein einheimischer muslimischer Kriegsflüchtling, der sein gesamtes Hab und Gut im Krieg verloren hatte, findet zufällig eine große Geldsumme. Als guter Muslim kommt er nicht in Versuchung, diese für sich zu behalten, sondern sucht den Besitzer und gibt ihm das Geld zurück. Etwas später wird ihm und seiner Familie *zufällig* – im Sinne von schicksalhaft – ein Haus geschenkt und darüber hinaus angeboten, auf Kosten der Islamischen Gemeinschaft in BiH auf die Hajj zu gehen (R7, 53). Es gibt zwar Aussagen, wie z. B., dass die Unterschiede von Rasse, Nation, Hautfarbe und Religionszugehörigkeit Gottes Geschenk an die Menschheit seien (R7, 24), die eindeutig zu den positiven Erfahrungen gezählt werden könnten. Allerdings werden diese nur beiläufig und zusammenhanglos erwähnt und nicht mit positiven Handlungsempfehlungen verbunden. Eine Ausnahme ist in Zusammenhang mit »Nicht-Muslimen« als Minderheit in der Lektion »Zwischenmenschliche Beziehungen« zu finden (R7, 49): Falls diesen andersgläubigen Menschen etwas zustoße oder sie ungerecht behandelt werden, solle sich ein Muslim am Tag des Jüngsten Gerichts für diese einsetzen, so wie dies Muhammad getan habe.

36 Šefko Sulejmanović, Safija Husić, *Vjeronauka za sedmi razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die siebte Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2010.

Weiterhin wird im selben Buch behauptet, der Islam lehre, vor Gott seien alle Menschen gleich, aber sie unterschieden sich in ihren Taten und stellten eine große Familie dar (R7, 97).

b) Das eigene Land – islamisch, osmanisch, gut

Der eigene Staat BiH wird bereits im Religionsbuch der 2. Grundschulklasse thematisiert (R2, 16f.) und als Teil der positiven Erfahrungen gedeutet. Für diese Zwecke werden die Fahne und das Wappen von BiH abgebildet und die Städte Sarajevo, Trebinje, Jajce, Mostar, Blagaj und Višegrad genannt. Die Auswahl ist Programm, denn Blagaj ist keine in BiH relevante Stadt, sondern ein kleines Dorf mit einem Derwisch-Haus, das als ein islamischer Wallfahrtsort bekannt ist. Die Städte werden mittels Zeichnungen symbolisch dargestellt. Mit einer Ausnahme stellen alle Zeichnungen das Kulturerbe nur aus der osmanischen Zeit dar.³⁷ Auch wenn BiH tatsächlich stark vom osmanischen Erbe geprägt ist, ist das vorhandene Kulturerbe des Landes wesentlich älter und wesentlich reicher als diese Zeichnungen signalisieren. Die Engführung auf das osmanische Religions- und Kulturerbe kann in diesem Zusammenhang nur als eine Pointierung der eigenen Religion gedeutet werden. Das vermeintlich religiös pluralistische BiH ist in diesen Zeichnungen nicht zu erkennen.

Der eigene Staat wird auch im Schulbuch für die 3. Klasse thematisiert und erneut mit positiven Adjektiven beschrieben. Neben der Fahne und dem Wappen wird auch eine Karte von BiH präsentiert. Dieses Mal werden die Städte Sarajevo, Tuzla, Zenica, Mostar, Banja Luka und Bihać erwähnt, allerdings bleibt das kulturelle Erbe auch in dieser Lektion nur auf die Zeit der osmanischen Herrschaft konzentriert. Dies ist an der Aufzählung der architektonischen Elemente wie z. B. »sebilj«, Wasserspender (türk. Sebil), »šadrvan«, Reinigungsbrunnen (türk. Şadırvan), »hamam«, Dampfbad (türk. Hamam), »bezistan«, Markthalle (türk. Bedesten/Bezistan) deutlich (R3, 152).³⁸ Zwar wird erwähnt, dass in BiH verschiedene Völker leben, aber diese Tatsache scheint keine besondere Bedeutung zu haben. Auch auf den Abbildungen, die im Schulbuch nicht weiter beschrieben werden, sind vor allem lokale Moscheen, aber auch solche aus der arabischen Welt zu sehen. Die Städte wie z. B. Travnik (R3, 161f.) und Mostar (R3, 163f.) werden in derselben Art und Weise dargestellt. In der Beschreibung der Alten Brücke in Mostar wird zwar die vorherige ältere Hängebrücke kurz er-

37 Sarajevo ist dargestellt mithilfe einer islamischen Religionsschule, Mostar mithilfe der Alten Brücke, Blagaj mithilfe einer Tekke (Zentrum einer Sufi-Bruderschaft) und Višegrad mithilfe der osmanischen Brücke über der Drina.

38 Mina Pleh, Muamer Tinjak und Melika Nezirovać, *Vjeronauka za treći razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die dritte Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2006.

wähnt. Es gibt jedoch keine Informationen dazu, aus welcher Zeit diese stammte und wer sie erbauen ließ – denn dies würde offenbaren, dass Kulturgüter auch in der vorosmanischen Zeit entstanden sind. Mostar wird wieder in der 4. Grundschulklasse mit einer affektiven Darstellung vom »islamischen Mostar« thematisiert. So wird die Altstadt mit der Alten Brücke als »warmes Nest« beschrieben und alle Schönheit als Allahs Geschenk an die Menschen gedeutet (R4, 14).

In der weiterführenden Lektion »Der stolze Bosniake« spricht ein Mann namens Ali von seinem Stolz auf BiH mit den verschiedenen (osmanischen) Kulturdenkmälern und von dem Stolz, in *seinem Volk* geboren worden zu sein (R3, 158). Dieses Volk sei bereit und fähig gewesen, allen Problemen in der Vergangenheit die Stirn zu bieten (R3, 157). Spätestens in dieser Lektion wird deutlich, dass positive Erfahrungen sehr stark mit der eigenen Nation und vor allem der eigenen Religion zusammenhängen. Keine nennenswerten Unterschiede sind in der »Heimat-Lektion« für die 4. Klasse zu finden. Auch hier wird die Liebe dem eigenen Land gegenüber beteuert und betont, dass »jeder Muslim sein Land liebt, beschützt und verteidigt« (R4, 128). Wie ein Land in den Zeiten des Friedens verteidigt wird, bleibt offen. Eine indirekte Antwort – und eine weitere Form der positiven Erfahrung – bieten Lektionen, die z. B. bekannte Schriftsteller und Wissenschaftler (nur männliche) thematisieren. Darin sind nur Muslime zu finden (R4, 129).

In der 8. Klasse wird vor allem der Aufbau der »šeher« bzw. der osmanischen Städte thematisiert (türk. Şehir, R8, 115), der sich auch auf andere Religionsgruppen positiv ausgewirkt haben soll. Innerhalb dieser osmanischen Städte existierten damals serbisch-orthodoxe, jüdische und katholische Siedlungen (R8, 116). Als Hauptmerkmal dieser *vergangenen* Lebensform wird die Bedeutung von guter Nachbarschaft betont. In der gegenwärtigen Lebensform wird die Nachbarschaft zu Serbisch-Orthodoxen, Katholiken und Juden nicht thematisiert. Abschließend kann gesagt werden, dass es zum Osmanischen Reich ausschließlich positive Konnotationen gibt. Ältere Epochen (Antike, Mittelalter etc.) werden an keiner Stelle thematisiert. Auch nicht das Spätmittelalter – die Zeit der Bogumilen und der Entstehung der Bosnischen Kirche (ca. 14./15. Jahrhundert), die von vielen bosniakischen Historikern als Vorläufer des Islams verstanden wird.³⁹

39 Vgl. Zrinka Štimac, *Bosnische Kirche. Versuch eines religionswissenschaftlichen Zugangs*, Münster: LIT, 2004.

c) Ästhetik, Ökologie, islamische Menschenrechte

Die Schönheit im Allgemeinen und insbesondere die Schönheit der Natur spielt in den analysierten Schulbüchern eine wichtige Rolle. Ab der 1. Klasse wird diese nicht nur beschrieben, sondern mit ethischen und ökologischen Fragen verbunden (R1, 38–41). Wie kann der Mensch die Natur pflegen und erhalten? In welcher Art und Weise vergiftet und vernichtet der Mensch die Natur? Im Religionsbuch für die 4. Klasse befinden sich einige Lektionen, die z. B. die Natur in verschiedenen Jahreszeiten thematisieren, die Qualitäten verschiedener Tiere darstellen, die Nützlichkeit von Wind und Wasser, Sonne und Wolken für die gesamte Natur beschreiben (R4 25–40). Auch wenn diese Themen für die gesamte Gesellschaft relevant sind und sich viele Möglichkeiten bieten, ein Gespräch zwischen verschiedenen Religionen in Hinblick z. B. auf Erhaltung der Schöpfung und auf ökologische Nachhaltigkeit zu initiieren, bleibt es allein bei der islamischen Perspektive: Allah hat das alles für die Menschen geschaffen (R4, 38) und die Muslime kümmern sich sinnvoll um die Natur (R4, 140–142). Dies bezeugen Aussagen und Sätze wie z. B.: »Wenn ein Muslim einen Baum pflanzt...« oder »Es gibt keinen Muslim, der etwas pflanzt oder sät, wovon ein Vogel oder Mensch isst, dem seine Tat nicht als *Zakat* [im Islam verpflichtende Abgabe an Bedürftige] gedeutet wird« (R4, 140).

Im Kontext der Erhaltung der Natur werden als wichtige Elemente auch »Der Koran und die Menschenrechte« (R7, 46–48) und »Die universellen Rechte der Menschen« gesehen (R7, 69–71). In der ersten genannten Lektion werden die Rechte der Menschen im Koran und in der Sunna ausführlich dargestellt. Ergänzt wird diese Lektion mit jeweils mehreren Zeilen über die islamischen Dokumente wie z. B. die Gemeindeordnung von Medina, Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte im Islam (1981), die Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam (1990), die UN-Menschenrechtscharta (1948) und die Europäische Menschenrechtskonvention (1950). In den Aufgaben wird vor allem die islamische Perspektive thematisiert (R7, 47). Als Projektarbeit sollen anschließend alle anderen Perspektiven nebeneinander gestellt werden (R7, 48). In der zweiten Lektion werden jedoch die Rechte der Kinder und die Pflichten der Eltern den Kindern gegenüber nur aus der koranischen Perspektive thematisiert (verschiedene Suren werden hierzu zitiert). Zu diesen Rechten gehören das Recht auf Leben, auf Nicht-Diskriminierung der Geschlechter, das Recht auf Nahrung und medizinische Versorgung, auf einen »schönen [islamischen] Namen«, das Recht auf Erziehung und Bildung. Die UN-Kinderrechtskonvention wird als ergänzende Quelle in wenigen Zeilen erwähnt (R7, 71), während die allgemeinen Menschenrechte nicht inhaltlich thematisiert werden. Es wird deutlich, dass in den Schulbüchern die Religion des Islams neben allen anderen Vorzügen auch als Quelle und Vorläufer vielfältiger Menschenrechte verstanden wird.

Implizite negative Erfahrungen und die Vielfalt negativer politischer Ursachen

Negative Erfahrungen wie z. B. Krieg und Gewalt werden in den untersuchten Religionsschulbüchern nicht explizit thematisiert. Was jedoch zu finden ist, ist eine explizite Benennung von negativen Ursachen von Krieg und Gewalt, so dass die negativen Erfahrungen implizit vorhanden sind.

Im Buch für die 2. Klasse wird im Rahmen des Ramadan-Festes ein islamischer Feiertag in BiH, der »Tag der Helden« (»Dan šehida«, türk. Şehîd) thematisiert. Dieser wird am zweiten Tag des Zuckerfestes »Bajram« (türk. Bayram) gefeiert und so dargestellt, als ob er ein Nationalfeiertag wäre. Es wird explizit gesagt, dass die Bosniaken – also nicht nur Muslime – auf islamische Friedhöfe gehen und für die im jüngsten Krieg gefallenen Soldaten beten, »deren Leben für die Würde und Freiheit der eigenen Heimat [geopfert wurden]« (R2, 113). Auch in den Moscheen wird der Tag von Gebeten und vom Koranlesen begleitet. Der Krieg wird dabei nicht explizit thematisiert, ebenso wenig wie Kriegsoffer auf den anderen Seiten. In dieser Lektion wird nahegelegt, dass die Kinder sich selbst organisieren und an diesem Feiertag einen Friedhof besuchen sollen (R2, 114). Die Friedhöfe der gefallenen muslimischen Soldaten werden auch im Religionsbuch für die 3. Klasse angesprochen und es wird empfohlen, diese sauber zu halten und dort bestimmte Gebete zu sprechen (R3, 160). Im Buch für die 7. Klasse wird das Thema erneut relevant, jedoch wird dieses Mal ein affektiver Zugang gewählt: Die Jugendlichen sollen sich über die Gefühle austauschen, die sie beim Lesen eines Gedichtes über die Kriegshelden empfinden. Zusätzlich sollen sie die Ursachen dieser Gefühle thematisiert (R7, 63). Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass der Krieg als Thema des Religionsunterrichts durchaus seinen Raum bekommt, wenn auch nicht als expliziter Schulbuchinhalt. Aus den vorausgehenden positiven Erfahrungen, wie auch aus den beschriebenen negativen, ist jedoch die einseitige Perspektive auf dieses Thema erkennbar. So sollen die Schülerinnen und Schüler beschreiben, was und wer die Kriegshelden des Gedichts sind. Ergänzend wird eine Erklärung gegeben: »Šehid – eine Person, die ihr Leben für das Leben der Anderen opferte, um Würde, Eigentum, Heimat, islamische Werte und allgemeine Menschenrechte zu schützen« (R7, 63). Es ist offensichtlich, dass sowohl die Helden als auch die Opfer nur auf der »eigenen« religiösen und nationalen Seite verortet werden.

Über die Geschichte und Gegenwart der Islamischen Gemeinschaft gibt es Unterricht in der 8. Grundschulklasse (R8, 103–109). Dabei werden einerseits verschiedene negative Erfahrungen genannt: Die Trennung der bosnischen Muslime von der *Umma* als Folge der Annexion BiHs seitens der österreich-ungarischen Monarchie, die negativen Erfahrungen der Islamischen Gemein-

schaft mit dem Königreich der Serben, Kroaten und der Slowenen (SHS), mit dem Königreich Jugoslawien und auch mit dem Sozialistischen Jugoslawien. Zur Zeit der verschiedenen Systeme erfuhr die Islamische Gemeinschaft viele Veränderungen, im genannten Schulbuch wird aber nur bemängelt, dass die Scharia-Gesetze, der Besuch religiöser Schulen und der Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen verboten wurde (R8, 104f.). Die negativen Erfahrungen werden verschiedenen politischen Systemen zugerechnet. Das gegenwärtige politische System, in dem sich die Islamische Gemeinschaft sehr wohl entwickeln kann, wird nicht weiter beschrieben, stattdessen wird auf die heutige Struktur und auf die bildungsrelevanten Institutionen der Islamischen Gemeinschaft verwiesen (R8, 108). Aus verschiedenen oben genannten Inhalten wird jedoch deutlich, dass auch dieses System eher negativ als positiv begriffen wird.

Diskussion und Schlussbetrachtung

Im Folgenden werden die Einbettung der Schulbuchinhalte im religiösen Feld, die Resultate der Schulbuchanalyse und die Anknüpfungspunkte zwischen der Habitus-Analyse und der Schulbuchanalyse diskutiert.

Das religiöse Feld eines Landes kann, wie im Falle von BiH, den Resonanzraum abstecken, in welchem sich unterschiedliche religiöse Bildungsakteure bewegen und miteinander in Beziehung stehen. Diese Tatsache erlaubt nicht nur Aussagen darüber, ob die Inhalte der Schulbücher und die Position der Akteure und Akteurinnen im religiösen Feld korrelieren, sondern wie die Inhalte verschiedener Bildungsakteure in einem Cluster und wie die Inhalte der islamischen oder christlichen Akteure und Akteurinnen in verschiedenen Clustern zueinander stehen und sich gegenseitig bedingen. In diesem Zusammenhang wurde nur ein kurzes Beispiel aus einem anderen Cluster genannt, in dem es um den Religionsbegriff (als konstituierend für den Bildungsbegriff) der Frauenorganisation Kewser ging. Obwohl Kewser zur Islamischen Gemeinschaft in BiH gehört, ist der Religionsbegriff der Organisation konträr zu dem Religionsbegriff, mit dem die islamischen Religionsbücher arbeiten. Auch die Religionsbegriffe anderer islamischer Akteurinnen und Akteure finden keinen Eingang in die Schulbücher.

Die Aussage darüber, was den *nomos* – in diesem Falle: den interreligiösen Dialog – des religiösen Feldes ausmacht, lässt darauf schließen, inwiefern die eine oder die andere Form der religiösen Bildung vom *nomos* abweicht. In BiH lässt sich dies besonders leicht beobachten, da sich das religiöse Feld und das Feld der Schulbuchproduktion für den Religionsunterricht decken. Konkret bedeutet dies, dass sich an den untersuchten Inhalten zu Krieg und Frieden eindeutig ablesen lässt, dass die analysierten Religionsbücher aus einem Cluster wenig

glaubwürdiger Akteure kommen und dass sie die Idee des interreligiösen Dialogs nicht verfolgen. Die Schulbuchinhalte zeigen, dass interreligiöse Aktivitäten, der interreligiöse Dialog und die Multiperspektivität für die analysierten Schulbücher keine große Rolle spielen. Dies wird auch an der eng gefassten Vorstellung von Religion, Kultur und Geschichte ablesbar.

Über die Inhalte der Schulbücher lässt sich grundsätzlich sagen, dass diese den Staat BiH als gänzlich islamisch skizzieren. Darin sind alle Facetten des Lebens religiös bestimmt und werden – im Sinne des praxeologischen Quadrats – als Quellen von positiven Erfahrungen erlebt. Folgerichtig ist Gott die ultimative Ursache aller positiven Erfahrungen. Zu den Facetten des Lebens gehört vor allem die Ausübung von Religion; alle Menschen, die sich daran beteiligen (Familie, Freunde, Nachbarn, lokale religiöse Gemeinschaft, *Umma*); die gesamte Natur und diejenigen Teile des Staates BiH und der Kultur (Architektur, Literatur, Geschichte etc.), die islamisch geprägt sind. Alle anderen religiösen Positionen werden in den untersuchten Texten vernachlässigt. Gänzlich ausgespart ist eine mögliche säkulare Position, so dass der Anschein entsteht, in BiH gebe es keine säkularisierten Bosniaken. Eine säkulare Position ist erwartungsgemäß auch bei den anderen Religionsgruppen (Christen und Juden, die stets als Minderheitsreligionen präsentiert werden⁴⁰) nicht zu finden. Sogar bei den ökologischen Themen – die eine Möglichkeit bieten, religiöse und konfessionsfreie Menschen miteinander ins Gespräch zu bringen – wird diese Chance nicht genutzt. Stattdessen liegt der Fokus auf der eigenen Religion, dem eigenen Volk und dem eigenen »Territorium«. Dies sollen die Jugendlichen verinnerlichen. Um die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler nachdrücklich zu prägen, werden verschiedene Strategien verwendet: Umdeutung der Geschichte, Vermeiden historischer Fakten, Engführung des Weltbildes, Überhöhung der eigenen Religion und des eigenen Volkes wie auch Emotionalisierung und Romanisierung von Tatsachen.⁴¹ All dies macht deutlich, dass die Vorstellung von Frieden in den untersuchten islamischen Religionsbüchern ausschließlich an die eigene Religion und ihre Bedingungen geknüpft sind.

Wissend, was in den Schulbüchern als positive Erfahrungen und als deren Ursachen verstanden wird, stellt sich aus der Perspektive der relationalen Analyse die Frage, welche negativen Erfahrungen dadurch bekämpft werden sollen. Interessanterweise werden diese ja in den Religionsbüchern nicht explizit thematisiert. Außerdem stellt sich die Frage, welche Strategien entwickelt werden sollen, um neue negative Erfahrungen zu verhindern. Diese Fragen lassen sich

40 Diese Aussage ist insofern problematisch, als dass die Christen in BiH ca 50% der Bevölkerung darstellen.

41 Auch die interislamische Kritik weist auf deutliche Mängel des Religionsunterrichts hin. Siehe Štimac, »Islamische Religionstradierung«, 121–124.

mittels der logischen Relationen im Quadrat beantworten und können auch ohne Schulbuchinhalte über den jüngsten Krieg rekonstruiert werden.

Die negativen Erfahrungen wie z. B. Krieg, Gewalt, Vertreibung und deren Ursachen werden implizit ab der 2. Klasse in denjenigen Lektionen thematisiert, in welchen die islamischen Kriegshelden beschrieben sind. Diese Helden – und mit ihnen auch alle Facetten des islamischen Lebens – werden gefeiert. Mithilfe von Heldengedichten und der entsprechenden Übungsaufgaben beabsichtigen die Schulbuchautorinnen und -autoren, starke emotionale Wirkung auf die Jugendlichen auszuüben. Implizit wird dadurch zwar der Krieg kritisiert, zugleich aber auch alles, was sich gegen die Religion des Islam wendet. In anderen Lektionen zählen zu den Ursachen der negativen Erfahrung diejenigen politischen Systeme, die auf dem Territorium des heutigen BiH seit dem Zerfall des Osmanischen Reiches existierten.

Aus den analysierten Elementen lassen sich mehrere an die Jugendlichen gerichteten Strategien der Religionsschulbücher rekonstruieren. Dazu gehört z. B. die gesellschaftliche Einkapselung in die eigene islamische Familie und das eigene Volk. Darüber hinaus gibt es eine Konzentration ausschließlich auf die »islamische Welt« und auf die *Umma*. Die Vereinnahmung des Landes BiH im Sinne nur einer Religion suggeriert, dass dies die beste aller Lebensvarianten sei, für die es sich auch mit Waffen zu kämpfen lohnen kann.⁴² Nach dem jüngsten Krieg kann dies für eine gewisse Zeit als eine durchaus logische Strategie erscheinen, um die eigenen Reihen zu konsolidieren.

Der im Sinne der Schulbuchproduzenten zu entwickelnde Habitus lässt sich zwar anhand der Schulbuchinhalte herausarbeiten, aber die Frage bleibt offen, ob dieser Habitus in dem multireligiösen Feld von BiH auf lange Sicht durchgesetzt werden kann. Diese Frage ist deshalb relevant, weil es auch in anderen Clustern religiöse Akteure gibt, deren Religionsbegriff mit der Position im religiösen Feld korreliert und die als potenzielle Produzenten von Schulbuchmaterialien in Erscheinung treten (Interreligiöser Rat, die Franziskaner als ein kritischer Teil der katholischen Kirche⁴³ und das Forum Bosnae). Weiterhin sind mit dem religiösen auch andere Felder (wie z. B. das politische) verbunden, die zwar hier nicht weiter diskutiert werden können, die aber deutliche Bildungsimpulse u. a. gegen den Religionsunterricht senden. Dadurch ist der Konkurrenzdruck groß. Am wahrscheinlichsten ist es jedoch, dass in Zukunft das Kraftverhältniss zwischen dem glaubwürdigsten Akteur im religiösen Feld (dem Interreligiösen Rat) und den

42 In dieser Hinsicht ähneln die Religionsbücher den Schulbüchern aus dem sozialistischen System.

43 Siehe Zrinka Štimac, »From Vrhbosna to Brussels. Catholic Religious Education between Local and European Perspectives«, in: Jasna Jozelić und Gorana Ognjenović (Hg.), *Education in Post-Conflict Transition. Politicization of School Textbooks*, London: Palgrave Macmillan, 2017, 99–128.

Akteuren und Akteurinnen im Cluster historischer Religionen so aufgeteilt werden wird, dass eine Pattsituation entsteht und das religiöse Feld sich ohne große Veränderungen reproduzieren kann.

Der Habitus wurde in diesem Aufsatz anhand der gegenwärtigen Schulbuchinhalte analysiert. Dadurch wurde erprobt, ob der Habitus-Begriff eine theoretische Erweiterung durch Schulbuchforschung erfahren kann. In der Tat konnte der Habitus rekonstruiert werden, der von den Schulbuchproduzenten intendiert ist und sich erst in der Zukunft entfalten kann.

Die Habitus-Analyse kann neben dieser theoretischen Erweiterung des Habitusbegriffs für die Schulbuchanalyse auch in folgenden Punkten fruchtbar gemacht werden. Erstens bietet sie einen Einblick in die emische Gewichtung der Inhalte: Worauf wird der Schwerpunkt gelegt? Was ist umkämpft? Was ist relevant? Zweitens bietet sie einen Einblick in die Inhalte, die nur implizit thematisiert oder gänzlich vermieden werden. Die ausgelassenen Inhalte werden dank der verschiedenen logischen Relationen folgerichtig rekonstruiert. Aus diesen Relationen wiederum wird nicht nur eine inhaltliche Aussage rekonstruierbar, sondern drittens eine konkrete Handlungsstrategie, die in den Schulbüchern so gut wie nie explizit genannt wird. Naturgemäß gibt es bei dieser Vorgehensweise auch Schwierigkeiten zu umschiffen. Können die unterschiedlichen Quellen wie z. B. Bilder, Zeichnungen und Karten ähnlich ausgewertet werden wie die Texte? Wie soll mit unterschiedlichen Perspektiven und Beobachtungspositionen im Schulbuch umgegangen werden? In welchem Verhältnis stehen die Inhalte der Schulbücher und die der Lehrerbände? Wie diese Fragen zeigen, bleibt noch viel Raum für weitere Analysen und Diskussionen.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, Pierre. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.
- Bourdieu, Pierre und Loic J. D. Waquant. *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.
- Böhnisch, Lothar, Karl Lenz und Wolfgang Schröer. *Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*, München: Juventa, 2009.
- Höhne, Thomas. »Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung«, in: *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*, Alexander Lenger, Christian Schneickert und Florian Schumacher (Hg.), Wiesbaden: Springer, 2013, 261–284.
- Kämper-van den Boogaart, Michael. »Literaturdidaktik und Praxeologie«, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte und Literatur* 40, 1 (2015), 207–221.
- Paret, Rudi. *Der Koran*, Stuttgart: Kohlhammer, 10. Auflage 2007.

- Schäfer, Heinrich Wilhelm. *Zur Theorie von kollektiver Identität und Habitus am Beispiel sozialer Bewegungen. Eine Theoriestudie auf der Grundlage der interkulturellen Untersuchung zweier religiöser Bewegungen*, Berlin: Humboldt-Universität, 2003.
- Ders. »Identität als Netzwerk. Ein Theorieentwurf am Beispiel religiöser Bewegungen im Bürgerkrieg Guatemalas«, in: *Berliner Journal für Soziologie* 2 (2005), 259–282.
- Ders. *Identität als Netzwerk. Habitus. Sozialstruktur und religiöse Mobilisierung*, Wiesbaden: Springer, 2015.
- Seibert, Leif-Hagen. »Glaubwürdigkeit als religiösen Vermögen«, in: *Berliner Journal für Soziologie* 20, 1 (2010), 89–117.
- Ders. *Religious Credibility under Fire. A Praxeological Analysis of the Determinants of Legitimacy in Postwar Bosnia and Herzegovina*, Dissertation, Universität Bielefeld, 2013.
- Ders. »Theisten in Schützengräben«, Vortrag, AFK-Kolloquium 2012 in der Evangelischen Akademie Villigst (Schwerte) vom 22. – 24. März 2012 »Widerstand-Gewalt-Umbruch«.
- Štimac, Zrinka. *Bosnische Kirche. Versuch eines religionswissenschaftlichen Zugangs*, Münster: LIT, 2004.
- Dies. »Islamische Religionstradierung im Kontext der EU-Integration und Bildungsreform in Bosnien und Herzegovina«, in: *Islam und Muslime in Südosteuropa im Kontext von Transformation und EU-Erweiterung*, Christian Voß und Jordanka Telbizova-Sack (Hg.), München: Otto Sagner Verlag, 2010, 101–126.
- Dies. »Frauenorganisation Kewser. Zwischen der islamischen spirituellen Erweckung und der Frauenemanzipation«, in: *Islam, Frauen und Europa: Islamischer Feminismus und Gender Jihad – neue Wege für Musliminnen in Europa?*, Mualla Selçuk und Ina Wunn (Hg.), Stuttgart: Kohlhammer, 2011, 241–259.
- Dies. »From Vrhbosna to Brussels. Catholic Religious Education between Local and European Perspectives«, in: *Education in Post-Conflict Transition. Politicization of School Textbooks*, Jasna Jozelić und Gorana Ognjenović (Hg.), London: Palgrave Macmillan, 2017, 99–128.
- Dies. »Ignore the War. Concentrate on Peace«, in: *Textbook Violence*, James R. Lewis, Bengt-Ove Andreassen und Suzanne Anett Thobro (Hg.), Sheffield: Equinox, 2017, 55–73.
- Sundhaussen, Holm. *Der Einfluss der Herderschen Ideen auf die Nationsbildung bei den Völkern der Habsburger Monarchie*, München: Oldenbourg, 1973.

Schulbücher (chronologisch nach Erscheinen)

- Begović, Ibrahim. *Vjeronauka za prvi razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die erste Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2005.
- Tinjak, Muarem. *Vjeronauka za drugi razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die zweite Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2006.
- Pleh, Mina u. a. *Vjeronauka za treći razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die dritte Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2006.
- Nistović, Hazema u. a. *Vjeronauka za četvrti razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die vierte Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2007.

- Prljača, Mustafa und Nezir Halilović. *Vjeronauka za peti razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die fünfte Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2008.
- Grabus, Emina und Muamer Bašić. *Vjeronauka za šesti razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die sechste Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2009.
- Sulejmanovi, Šefko und Safija Husić. *Vjeronauka za sedmi razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die siebte Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2010.
- Grabus, Emina u. a. *Vjeronauka za osmi razred osnovne škole* [Religionsunterricht für die achte Grundschulklasse], Sarajevo: El-kalem, 2011.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Amandine Barb, Dr. phil., ist Politikwissenschaftlerin. Bis Juni 2018 war sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin beschäftigt.

Giovanna A. Caramagno, Dr. phil., promovierte in Psychologie-Anthropologie-Pädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät in Turin. Sie arbeitet als Grundschullehrerin mit Qualifikation für fremdsprachlichen Unterricht (Englisch und Französisch) in Verona.

Maria Chiara Giorda ist Associate Professor für die Geschichte der Religionen and der Università di Roma Tre und Koordinatorin des Wissenschaftskomitees der Benvenuti in Italia Foundation.

Thomas Heller, Dr. theol., vertritt den Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Universität Rostock.

Anja Kirsch, Dr. phil., ist Oberassistentin für Religionswissenschaft an der Universität Basel und Koordinatorin des Doktoratsprogramms Religionswissenschaft Basel-Zürich.

Marcus Otto, Dr. phil., ist Historiker und Soziologe und arbeitet seit 2008 als Wissenschaftler am Georg-Eckert-Institut. Er ist Mitherausgeber der online-Zeitschrift *Body Politics – Zeitschrift für Körpergeschichte*.

Viola Raheb, Dr. phil., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionswissenschaft der Evangelisch-Theologischen Fakultät an der Universität Wien.

Anita Rösch, Dr. phil., ist Akademische Oberrätin am Institut für Philosophie der Justus-Liebig-Universität Gießen, Schwerpunkt Fachdidaktik Ethik und Philosophie.

Regina Schleicher, Dr. phil., ist Koordinatorin eines Projekts der Lehrerbildung an der Universität Koblenz-Landau. Sie war von 2011 bis 2015 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und hat an mehrere Universitäten Lehrstuhlvertretungen für Didaktik der romanischen Sprachen wahrgenommen. 2011 und 2013 war sie als Kurzzeitdozentin an der Université de Yaoundé I (Kamerun).

Sabrina Schmitz-Zerres ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Post-Doc) im DFG-Graduiertenkolleg »Vorsorge, Voraussicht, Vorhersage: Kontingenzbewältigung durch Zukunftshandeln« an der Universität Duisburg-Essen und hat über den Produktionsprozess von Schulgeschichtsbüchern promoviert.

Riem Spielhaus, Prof. Dr. phil., ist Leiterin der Abteilung Schulbuch und Gesellschaft am Georg-Eckert-Institut und Professorin für Islamwissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Wissenskulturen an der Georg-August-Universität Göttingen.

Zrinka Štimac, Dr. phil., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin und koordiniert das Arbeitsfeld »Religiöser Wandel und gesellschaftliche Diversität« am Georg-Eckert-Institut. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Religion und Bildung, Religion und Politik und die Religionsgeschichte Südosteuropas.

Michael Wermke, Prof. Dr. phil., ist seit 2011 Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät und Direktor des Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Christina Wöstemeyer ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Fachdidaktik der Abteilung Religionswissenschaft der Leibniz Universität Hannover. Religionswissenschaftliche Schulbuchforschung und religionsbezogener Unterricht in Deutschland zählen zu ihren Forschungsschwerpunkten.