

*Das Kursbuch Religion –  
ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts*

Hans Jürgen Herrmann

## **Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts**

Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976

Calwer Verlag / Diesterweg

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Calwer Verlag-Stiftung.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

eBook (pdf): ISBN 978-3-7668-4236-7  
ISBN 978-3-7668-4223-7 (Calwer)  
978-3-425-07810-6 (Diesterweg)

© 2012 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart und  
Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg  
Schoeningh Winklers GmbH, Braunschweig  
Alle Rechte vorbehalten  
Wiedergabe, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Verlags  
Umschlaggestaltung: Karin Sauerbier, Stuttgart  
Satz: NagelSatz, Reutlingen  
Druck und Verarbeitung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten

E-mail: [info@calwer.com](mailto:info@calwer.com)  
Internet: [www.calwer.com](http://www.calwer.com)

# Inhalt

Geleitwort .....	XIII	
Vorwort .....	XVII	
Einführung .....	XIX	
<b>A</b>	<b>Thema und Methoden der Untersuchung im Kontext der Schulbuchforschung</b>	
<b>1</b>	<b>Die Funktion und Bedeutung von Schul- und Religionsbüchern .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Die Verfahren in der Analyse von Religionsbüchern .....</b>	<b>6</b>
2.1	Die Religionsbuch-Analyse zwischen 1969 und 2009 .....	6
2.1.1	Ursula Meinecke, Religionsunterricht im Spiegel seiner Lehrbücher (1969) .....	6
2.1.2	Fulbert Steffensky, Autoritäre Religion und menschliche Befreiung im Religionsbuch (1973) .....	7
2.1.3	Veit-Jakobus Dieterich, Religionsbuchanalyse 1918–1985 (1990, 1992) .....	8
2.1.4	Karin Borck: »Der Micha vom Prenzlauer Berg« – Prophetenbilder in Religionsbüchern der Sekundarstufe I. Eine Schulbuchanalyse aus exegetischer Sicht (1999) .....	9
2.1.5	Monika Solymar: Wer ist Jesus Christus? Eine theologisch-didaktische Analyse der Schulbuchreihe »Kursbuch Religion« (2009). .....	11
2.1.6	A. Falaturi u.a.: Die Darstellung des Islam und des Christentums in Schulbüchern deutscher und islamisch geprägter Länder zwischen 1986 und 2006. ....	12
<b>3</b>	<b>Thema, Ziel und Gegenstand der Analyse .....</b>	<b>16</b>
3.1	Das Thema .....	16
3.2	Der Gegenstand der Untersuchung, »Das Kursbuch Religion« ..	16
3.3	Das Kursbuch-Team .....	17
3.4	Aufgabenstellung, Fragen und Ziele .....	18
3.5	Die Fragestellungen der Analyse und ihre methodischen Ansätze .....	19
3.5.1	Der deskriptive Ansatz .....	19
3.5.2	Das Verfahren der Untersuchung .....	20
3.5.2.1	Der eigene Standort des Verfassers .....	20
3.5.2.2	Die vier Schritte der Analyse .....	21

3.5.2.3	Methodische Hinweise	23
3.6	Das Verfahren (Fazit)	31
3.7	Lehrpläne	32
3.8	Einfluss - und Wirkungsfaktoren der Kursbuch-Reihe	32

**B Das Kursbuch Religion in seinen Ausgaben von 1976–2009**

<b>1</b>	<b>Das Kursbuch Religion 1976–1981</b>	<b>39</b>
1.1	Das Erscheinungsbild der Erstausgabe (Produktbeschreibung)	39
1.1.1	Das vorgestellte Profil	39
1.1.2	Das Modell eines Teams von Autorinnen und Autoren	44
1.1.3	Fazit	45
1.2	Öffentliche Diskurse	46
1.2.1	»Die Bildungskatastrophe«	46
1.2.2	Die Krise des Religionsunterrichts	47
1.3	Religionspädagogik	49
1.3.1	Die Fragen, die zu lösen sind (H.-B. Kaufmann, K.E. Nipkow, H. Stock, K. Wegenast)	49
1.3.2	Das Lösungsmodell (H.-B. Kaufmann, K.E. Nipkow)	52
1.4	Der Redaktionelle Diskurs	55
1.4.1	Die Religionspädagogische Projektforschung (RPF)	55
1.4.2	Das Gesamtwerk aus Lehrplan, Unterrichtseinheiten und Kursbuch	60
1.5	Lehrpläne der 70er Jahre (BW, NRW)	61
1.5.1	Die vorläufigen Lehrpläne BW (die vier Lernschwerpunkte)	61
1.5.2	Vorläufige Richtlinien für den Religionsunterricht in NRW	64
1.6	Das Profil der neuen Ausgabe (Fachdidaktik, Fachwissenschaft)	66
1.6.1	Der Referenzrahmen des curricularen Unterrichts	66
1.6.2	Fachwissenschaftliche, fachdidaktische Entscheidungen	67
1.6.3	Das Themendesign	70
1.6.3.1	Die Themenauswahl des KB und der Lehrplan	70
1.6.3.2	Themen und Kurse	72
1.6.4	Themenschwerpunkte	77
1.6.4.1	Gottesfrage	77
1.6.4.2	Das Kapitel »Islam« (7/8)	88
1.6.4.3	Bilder. Bilddidaktik	93
1.6.4.4	Fazit	95
1.7	Reflexion und Würdigung der Ergebnisse im Kontext der Diskurse	95
1.7.1	Das Produkt	95
1.7.2	Der Diskurs – eine spezielle »Konstellation«	96
1.7.3	Rezeption	97

<b>2</b>	<b>Das neue Kursbuch (1984–1988/1989–1993)</b> .....	99
2.1	Das Erscheinungsbild der neuen Ausgabe. Produktbeschreibung .....	99
2.1.1	Das vorgestellte Profil .....	100
2.1.2	Das Kursbuch-Team .....	103
2.1.3	Fazit .....	103
2.2	Der öffentliche Diskurs zur Bedrohung des Friedens, der Gerechtigkeit und der Natur .....	104
2.3	Religionspädagogik .....	106
2.3.1	Das Modell der Elementarisierung (Klafki/Nipkow) .....	107
2.3.2	Die Symboldidaktik (H. Halbfas, P. Biehl) .....	112
2.4	Der redaktionelle Diskurs .....	114
2.4.1	H. Schmidt, der konfessionelle Rahmen der Symbole (Religionsdidaktik 1982/1984): .....	114
2.4.2	»Die Erfahrung der Nähe Gottes« (H. Schmidt) .....	116
2.5	Lehrpläne .....	118
2.5.1	»Vorläufige Richtlinien für die Sekundarstufe I« NRW .....	118
2.5.2	»Der evangelische Lehrplan für die Sekundarstufe I« BW 1984 .....	118
2.5.2.1	Die Reform und der evangelische Lehrplan .....	118
2.5.2.2	Der Lehrplan BW (1984) für Sek I mit seinen vier Lernschwerpunkten .....	120
2.6	Reflexion und Würdigung der Ergebnisse .....	121
2.7	Das Profil der neuen Ausgabe (Fachdidaktik, Fachwissenschaft) .....	122
2.7.1	Der Referenzrahmen .....	122
2.7.2	Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Entscheidungen ...	122
2.7.2.1	Der Konziliare Prozess (Friede – Gerechtigkeit – Bewahrung der Schöpfung) .....	122
2.7.2.2	Symboldidaktik .....	127
2.7.3	Das Themendesign .....	132
2.7.3.1	Die Themenauswahl des KB und der Lehrplan .....	132
2.7.3.2	Das neue Kursbuch 1984 im Gegenüber zur Erstausgabe 1976 ..	133
2.7.4	Themenschwerpunkte .....	135
2.7.4.1	Die Gottesfrage .....	135
2.7.4.2	Religionen, Islam .....	148
2.7.4.3	Bilder, Bilddidaktik .....	150
2.7.4.4	Fazit .....	150
2.8	Reflexion und Würdigung der Ergebnisse im Kontext der Diskurse .....	151
2.8.1	Das Produkt .....	151
2.8.2	Der Diskurs (Bewährtes und Neues) .....	152
2.8.3	Rezeption .....	153

<b>3</b>	<b>Kursbuch Religion Neuauflage/Kursbuch 2000.</b>	
	<b>Die 90er Jahre</b> .....	155
3.1	Der öffentliche Diskurs nach der Wende 1989 .....	156
3.2	Religionspädagogik in den 90er Jahren .....	159
3.2.1	Der Handlungsorientierte Unterricht (W. Klafki 1985) .....	159
3.2.2	Die konzeptionelle Neufassung der Religionspädagogik nach 1989 (EKD 1994; K.E. Nipkow) 1990–1998 .....	161
3.2.2.1	Das Konzept einer erfahrungs- und handlungsbezogenen Didaktik .....	161
3.2.2.2	Die schul- und bildungstheoretische Begründung des konfessionellen Religionsunterrichts .....	162
3.2.2.3	Der Religionsunterricht im Kontext von Säkularität und Pluralität (1992; 1998) .....	165
3.2.3	Die Biblische Didaktik (I. Baldermann 1986 und 1996) .....	166
3.3	Der redaktionelle Diskurs .....	168
3.3.1	Die ABEL-Studie (G. Büttner, W. Dietz, J. Thierfelder) .....	169
3.3.2	Empfehlungen zur Lehrplanentwicklung (K.E. Nipkow) .....	174
3.4	Lehrpläne der 90er Jahre (BW, NRW) .....	177
3.4.1	Das Konzept der »Leit- bzw. Grundlinien« .....	177
3.4.2	Die zehn Grundlinien und die Themen im Lehrplan BW 1994 .....	180
3.5	Reflexion und Würdigung der Ergebnisse .....	182
3.6	Kursbuch Religion Neuauflage (1995–1998) .....	183
3.6.1	Das Erscheinungsbild der neuen Ausgabe (Produktbeschreibung) .....	183
3.6.1.1	Das vorgestellte Profil .....	185
3.6.1.2	Das Kursbuch-Team .....	185
3.6.2	Das Profil der neuen Ausgabe .....	186
3.6.2.1	Strategien des Verlags .....	186
3.6.2.2	Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Entscheidungen ...	187
3.6.2.3	Das Themendesign .....	190
3.6.2.4	Themenschwerpunkte .....	191
3.6.3	Reflexion und Würdigung der Ergebnisse im Kontext der Diskurse .....	206
3.6.3.1	Das Produkt .....	206
3.6.3.2	Das Profil .....	206
3.7	»Das Kursbuch 2000« (1997–2000) .....	209
3.7.1	Das Erscheinungsbild der neuen Ausgabe (Produktbeschreibung) .....	209
3.7.1.1	Das vorgestellte Profil .....	210
3.7.1.2	Das Kursbuch-Team .....	212
3.7.1.3	Fazit .....	213
3.7.2	Das Profil der neuen Ausgabe .....	213
3.7.2.1	Der Referenzrahmen .....	214

3.7.2.2	Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Entscheidungen . . .	214
3.7.2.3	Das Themendesign . . . . .	217
3.7.2.4	Themenschwerpunkte . . . . .	218
3.7.3	Reflexion und Würdigung der Ergebnisse im Kontext der Diskurse . . . . .	251
<b>4</b>	<b>Das Kursbuch Religion 1, 2, 3 . . . . .</b>	<b>255</b>
4.1	Das Erscheinungsbild der neuen Ausgabe (Produktbeschreibung) . . . . .	255
4.1.1	Das vorgestellte Profil . . . . .	257
4.1.2	Das Kursbuch-Team . . . . .	258
4.1.3	Fazit . . . . .	258
4.2	Öffentliche Diskurse: PISA, die Anschläge in New York und die Folgen . . . . .	258
4.2.1	Der PISA-Schock 2000/2001 . . . . .	259
4.2.2	Der Angriff auf New York vom 11. Sept. 2001 . . . . .	260
4.3	Fachliche Diskurse der Pädagogik und Religionspädagogik . . .	260
4.3.1	Arbeiten der Unterrichtsforschung zum Thema »Unterrichtsqualität« . . . . .	261
4.3.2	Fachdidaktische Erwägungen der Religionspädagogik zum Kompetenzbegriff . . . . .	264
4.3.3	Veränderte Perspektiven im interreligiösen Dialog . . . . .	265
4.3.3.1	K.E. Nipkow: »Bildung als Veränderung durch Widerfahrnisse« (2005) . . . . .	266
4.3.3.2	»Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland« (EKD 2006) . . . . .	268
4.3.3.3	Die Stellungnahme des Koordinierungsrates der Muslime und die Antwort von J. Kandel (EKD) . . . . .	270
4.3.3.4	Grundsätze einer neuen Religionsdidaktik (H. Biener, J. Lähnemann) . . . . .	272
4.4	Der redaktionelle Diskurs . . . . .	275
4.4.1	Was ist guter Religionsunterricht? (P. Müller, H. Rupp) . . . . .	275
4.4.2	Das Gottesbild und die Theodizee bei Kindern und Jugendlichen . . . . .	277
4.4.3	Anfragen der theologischen Fakultät an das Konzept im Lehrplan von 1994 (BW) . . . . .	277
4.4.3.1	Das Gottesbild aus der Sicht der Exegese des AT (Manfred Oeming) . . . . .	278
4.4.3.2	Die Begegnung mit anderen Religionen (A. Feldtkeller) . . . . .	280
4.5	Bildungspläne . . . . .	283
4.5.1	Die Reform des Bildungsplans BW 2004 . . . . .	283
4.5.2	Das Fach evangelische Religion im Bildungsplan 2004 . . . . .	284
4.5.2.1	Kompetenzen im Fach Evangelische Religion . . . . .	285
4.5.2.2	Dimensionen . . . . .	286

4.5.2.3	Evaluation, Kompetenzniveau . . . . .	286
4.5.2.4	Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung (Comenius-Institut, Münster 2006) . . . . .	287
4.6	Reflexion und Würdigung der Ergebnisse . . . . .	289
4.7	Das Profil der neuen Ausgabe. Fachdidaktik, Fachwissenschaft . . . . .	293
4.7.1	Der Referenzrahmen . . . . .	293
4.7.2	Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Entscheidungen . . .	294
4.7.2.1	Die Ausrichtung an den Kriterien der Unterrichtsqualität . . . . .	294
4.7.2.2	»Die Qualität des Lehrmaterials« . . . . .	295
4.7.3	Das Themendesign . . . . .	298
4.7.3.1	Die Themenauswahl des KB und der Lehrplan . . . . .	298
4.7.3.2	KB 1, 2, 3 im Vergleich zur vorigen Ausgabe, dem KB 2000 . . .	300
4.7.4	Themenschwerpunkte . . . . .	304
4.7.4.1	Die Themen in der neuen Ausgabe (Übersicht) . . . . .	304
4.7.4.2	Themenschwerpunkt ›Gott‹ . . . . .	306
4.7.4.3	Themenschwerpunkt Religionen. Islam . . . . .	320
4.7.4.4	Bilder, Bilddidaktik . . . . .	335
4.8	Reflexion und Würdigung der Ergebnisse im Kontext der Diskurse . . . . .	346
4.8.1	Das Produkt . . . . .	346
4.8.2	Der Diskurs zum kompetenzorientierten Unterricht . . . . .	346
4.8.3	Das Profil (Bewährtes und Neues) . . . . .	348

**C Der Ertrag der Untersuchung**

<b>1</b>	<b>Das Kursbuch – ein Produkt der modernen Gesellschaft . . . . .</b>	<b>355</b>
1.1	Die Reihe in der Abfolge von 10 Jahren . . . . .	355
1.2	Das KB, ein Kind der sog. »modernen Gesellschaft«. Perspektiven der Gesellschaftstheorie . . . . .	356
1.3	Das Kursbuch zwischen Kontinuität und Innovation. Das »Grammar of Schooling« . . . . .	359
1.4	Die Konstellation des KB und der Diskurs der Verlage . . . . .	361
<b>2</b>	<b>Das Profil der Ausgaben im Wandel der Diskurse (Längsschnitt) . . . . .</b>	<b>363</b>
2.1	Das Kursbuch im Kontext öffentlicher und fachlicher Diskurse . . . . .	363
2.2.2	Die Themenschwerpunkte . . . . .	368
2.2.2.1	Der Themenbereich zur Gottesfrage . . . . .	368
2.2.2.2	Der Themenbereich zu den Religionen, insbesondere zum Islam . . . . .	370
2.2.2.3	Der Themenbereich Bilddidaktik . . . . .	373

<b>3</b>	<b>Reflexion und Würdigung der Ergebnisse der Analyse</b> . . . . .	376
3.1	Historisch-systematische Überlegungen zur »Entwicklung« der KB-Reihe . . . . .	376
3.2	Abschließende Reflexion zum Verfahren der Analyse . . . . .	377
3.3	Weiterführende Überlegungen zum Konzept der Elementarisierung . . . . .	377
3.4	Überlegungen zur künftigen Entwicklung der KB-Reihe . . . . .	380
3.4.1	»Kursbuch Religion Elementar« (KBe) . . . . .	381
3.4.1.1	Das Profil . . . . .	381
3.4.1.2	Themenschwerpunkte . . . . .	383
3.4.2	Aktuelle Probleme der Religionspädagogik. F. Schweitzer 2009 . . . . .	389
3.4.3	Fazit in Gestalt von Thesen zur künftigen Entwicklung der Kursbuch-Reihe . . . . .	391
<b>D</b>	<b>Anhang</b>	
<b>1</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis</b> . . . . .	397
1.1	Fachbegriffe, Institutionen, Kürzel . . . . .	397
1.2	Lexika, Jahrbücher, Zeitschriften . . . . .	398
<b>2</b>	<b>Bibliographie zum Kursbuch Religion</b> . . . . .	400
2.1	Die Ausgaben des Kursbuchs Religion 1976–2009 samt Abkürzungen . . . . .	400
2.2	Herausgeber, Autoren, Mitarbeitende im Kursbuch Religion . . .	403
2.3	Das Kursbuch Religion Elementar . . . . .	404
<b>3</b>	<b>Verzeichnis der Lehrpläne</b> . . . . .	405
<b>4</b>	<b>Verzeichnis der verwendeten Literatur</b> . . . . .	408
<b>5</b>	<b>Verzeichnis der verwendeten Abbildungen, Grafiken und Tabellen</b> . . . . .	430
	Abbildungsverzeichnis . . . . .	430
	Grafikverzeichnis . . . . .	431
	Tabellenverzeichnis . . . . .	432
<b>6</b>	<b>Abbildungen in Farbe</b> (Auswahl) . . . . .	437

## Geleitwort

Es gab tatsächlich ein Religionsbuch, das noch verbreiteter und langlebiger war als das Kursbuch Religion: die »Zwei mal zweiundfünfzig biblischen Geschichten für Schulen und Familien« des Calwer Verlagsgründers Christian Gottlob Barth und des Pfarrers Gottlob Ludwig Hochstätter, das 1832 erschien und bis nach 1945 weit über den deutschsprachigen Raum verwendet wurde. Dabei handelte es sich um ein erbauliches biblisches Lehrbuch, erwecklich-missionarisch geprägt, das sich in den christlich-bürgerlichen Kreisen schnell etablierte, vermutlich, weil es den erzieherischen Vorstellungen dieses Milieus entgegenkam. Das Buch konnte über ein Jahrhundert praktisch unverändert bleiben, bis die Katastrophen des 20. Jahrhunderts die letzten Reste dieses Milieus beseitigt hatten. Der Religionsunterricht der Nachkriegszeit suchte dann mit Hilfe der biblischen Geschichten (Schild des Glaubens) seine Kirchlichkeit und seine Identität in Zeiten politischer, wirtschaftlicher und sozialer Veränderung zu wahren.

Erst mit dem Kursbuch Religion hat ein »modernes« Medium den Religionsunterricht geprägt, das heißt ein Medium, das aus kontinuierlicher Veränderung und entsprechendem kulturellen Wandel erwachsen ist, diesen auch spiegelt und gleichzeitig theologisch qualifiziert. Ein so komplexes und vielgestaltiges Unterrichtswerk im Kontext mit seiner gesamten Begleitliteratur zu analysieren, hat niemand vor dem Autor der hier vorliegenden Studie gewagt – nicht nur deshalb, weil eine solche Analyse unvergleichlich aufwändig ist. Vermutlich fehlte es auch an der Fähigkeit und am Interesse, multiperspektivisch zu denken, und an der Geduld, Sorgfalt und Nachhaltigkeit, um die verschiedenen Aspekte und Einflussfaktoren der Entstehung und jahrzehntelangen Entwicklung eines Schulbuchs zu untersuchen. Die bisher vorliegenden Religionsbuchanalysen, die der Autor auch umsichtig einbezieht, verdanken sich in der Regel einer bestimmten Perspektive, sei es der einer – um ihre Relevanz oder ihre Wissenschaftlichkeit besorgten – theologischen Fachdisziplin, einer (religions-)pädagogischen Position oder einer politischen Richtung. Ziel solcher Analysen ist die Feststellung von auszubauenen Stärken und zu eliminierender Defizite, wobei letztere leicht anzuprangern sind. Würde man als Schulbuchautor diesen Kritiken Rechnung tragen, müsste man Bücher für bestimmte Klientelgruppen machen. Einheitlichkeit, inhaltliche Kohärenz und breite Akzeptanz in der Lehrerschaft wären dann unerreichbar.

Hans-Jürgen Herrmann hat erstmals eine Analyse des wichtigsten modernen Religionsbuchs vorgelegt, die sowohl der Bedeutung dieses Werkes als auch den Ansprüchen der neuesten Schulbuchforschung gerecht wird. Denn er setzt das Kursbuch Religion in den Kontext der unterschiedlichen *Diskurse*, die bei seiner Entwicklung in den verschiedenen Phasen virulent waren und sind, beschreibt

deren Einflüsse und belegt sie detailliert durch Inhalte und Gestaltungsmodalitäten. Darüber hinaus zieht er institutionelle Voraussetzungen und Dokumente heran und beachtet sogar ökonomische und technische Rahmenbedingungen der Schulbuchherstellung, bevor er zu differenzierten Beurteilungen gelangt.<sup>1</sup> Die Methoden der historisch-systematischen Schulbuchforschung und der vergleichenden Ethnologie sind für ihn leitend. Er hat sie kongenial auf seinen Gegenstand angewandt und so adaptiert. So hat er für jede Entwicklungsphase verschiedene Diskurse als Einflussfaktoren untersucht, einen öffentlich-politischen, einen religionspädagogisch-konzeptionellen, einen institutionellen, wie er sich in den Lehrplänen spiegelt, und einen fachwissenschaftlich-fachdidaktischen. Auf diese Weise situiert er erstmalig ein Religionsbuch in den es bestimmenden Kontexten. Darüber hinaus hat er aber eine entscheidende neue methodologische Einsicht gewonnen und umgesetzt, indem er einen Diskurs identifiziert und analysiert hat, den er »redaktionell« nennt und mit dem er die schriftliche und mündliche Kommunikation der maßgeblichen Schulbuchautoren in und mit ihrem Umfeld bezogen auf die zuvor genannten Diskurse meint. Dass er auf die Relevanz dieses redaktionellen Diskurses gerade bei der Analyse des Kursbuchs Religion aufmerksam wurde ist deshalb wahrscheinlich, weil eben gerade dieser Diskurs anders als bei anderen Religionsbüchern in Literatur und Akten greifbar ist und zudem vorwiegend in Baden-Württemberg auch Lehrende und Bildungsverantwortliche in größerer Zahl einbezogen hat. Zukünftige Schulbuchforschung sollte ohne eine sorgfältige Analyse der Wirkungen solcher »redaktionellen Diskurse« auf die Schulbuchgestaltung und -etablierung nicht mehr möglich sein.

Nach der umsichtigen Beschreibung der verschiedenen Entwicklungsphasen der Kursbuchreihe, die der Verfasser konzeptionell in einer kritisch-dialogischen Problemorientierung verortet, empfiehlt er abschließend eine Umkehr um 180 Grad hin zu einer Konzentration auf elementare Inhalte religiöser Orientierung (2. These unter 3.4.3.) mit ihren jeweiligen Deutungshorizonten. Er folgt damit einer Empfehlung namhafter Kultur- und Religionswissenschaftler. Freilich sollen Problem- und Themenorientierung als wesentliche Parameter einer kontinuierlichen Reflexion der unterrichtlichen Gestaltung erhalten bleiben (1. These unter 3.4.3). Angesichts der geänderten Lernvoraussetzungen, das heißt der extrem heterogenen Orientierungen, Sicht- und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen sowie der Gefahr einer problemorientierten Funktionalisierung von Glaubensinhalten kann ich diese Empfehlung gut nachvollziehen. Den Hinweis auf die fortbestehende Problem- und Themenorientierung als Reflexionsparameter möchte ich dahingehend verstehen, dass die mit ihren Deutungsvoraussetzungen präsentierten Inhalte in eine schlüssige Beziehung zu heutigen Deutungsmustern gebracht werden müssen – sei es als Anknüpfung und verbessernde Weiterführung, als herausfordernde Alternative beziehungsweise als

---

1 Hier wirkt sich aus, dass der Schulbuchforscher Herrmann selbst auch eine reiche Erfahrung als Schulbuchautor hat.

Widerspruch, als Möglichkeit der Ergänzung beziehungsweise Kooperation oder als Lösung von Problemkonstellationen. Die Aufgabe einer Vermittlung mit aktuellen Lebenswelt(en) und ihren Problemen wird dadurch vielfältiger und auch abstrakter, entfällt aber keineswegs. Anderenfalls würde Religion bzw. das Christentum zu einer fremden Welt, die nur noch gesellschaftlich-kulturell Marginalisierten zugänglich erschiene. Das wäre auch das Ende des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule, die übrigens in allen ihren Fächern das scheinbar Unmögliche erreichen soll: inmitten extremer Heterogenität eine gemeinsame Basis der Kommunikation und des Verstehens zu schaffen.

Heidelberg, im Juli 2012

*Professor Dr. Heinz Schmidt*

## Vorwort

Die Analyse der Kursbuch-Reihe liest sich jetzt, wo alles »nacheinander« da steht, als müsste es so sein oder auch, als wäre das vom Autor so konstruiert worden. Sie ist aber das Ergebnis einer detaillierten und mühsamen Recherche. Ausgehend von den Kursbuch-Ausgaben des jeweiligen Jahrzehnts erforschen wir das jeweilige Umfeld, den Kontext, um die Konzeption im Rahmen der öffentlichen und fachlichen Diskurse zu erfassen und zu verstehen. Erschwerend ist dabei, dass die Kommentare zum Kursbuch (KB) für die Hand der Lehrkräfte zumindest in den Jahrzehnten zwischen 1976–1990 recht spärlich mit Hintergrund-Informationen umgehen. Es sind ja keine Theoriewerke, sondern Praxisanleitungen.

Es ist also eine Recherche des Lesens und Entzifferns von Spuren, was die sog. »öffentlichen Diskurse« der Politik, der Gesellschaft, der Bildungsszene und was die fachlichen Debatten im Umfeld des KB angeht. Ein Verfahren also, welches M. Foucault mit der Archäologie verglichen hat, also einer rekonstruktiven Hermeneutik, die sich in einem ersten Schritt dem »Produkt KB«, d.h. dem Erscheinungsbild der jeweiligen Ausgabe, in einem zweiten dem »Profil« des KB, d.h. seinem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzept zuwendet. Beides im Kontext der Diskurse zu betrachten, um den Prozess sowohl der Anpassung wie auch der Veränderung zu beschreiben, zu verstehen, um dies auch nachvollziehbar zu machen für die, welche dies lesen wollen, sei es, weil sie dem KB verbunden sind, sei es, weil sie sich Gedanken über heutige Konzepte von Religionsbüchern machen. Beides wird in dieser Analyse geboten, eine Analyse sowohl im Querschnitt der Jahrzehnte in Abschnitt B, als auch im Längsschnitt zwischen 1976 bis 2009 in Abschnitt C, der mit Überlegungen zu einer künftigen Ausgabe des Kursbuchs abschließt, basierend auf Abschnitt A, welcher die Perspektiven der Analyse und das Methoden-Konzept entwickelt.

Diese Arbeit ist angesichts des immensen Materials und der umfangreichen Recherchen ein Unterfangen, das dem Autor viel abverlangt hat. Zum ändern konnte er bei der Recherche auch eigene Spuren entdecken aus seiner langjährigen Berufserfahrung als Religionslehrer, Autor von Religionsbüchern und »Zeitzeuge«. Zu danken habe ich für das Zutrauen, welches mir Prof. Dr. Gerhard Büttner entgegengebracht hat, als er mir dieses Thema als »Dissertation« anbot. Eine solche Arbeit absorbiert Kräfte, die man gewöhnlich für seinen Beruf, die Familie oder auch für andere Interessen einbringen möchte. Dass ich mich über mehrere Jahre auf diese Untersuchung konzentrieren konnte, verdanke ich dem Umstand, dass ich dies nach meiner Zurruhe-Setzung angehen konnte, aber auch dem, dass meine Familie, insbesondere meine Frau, mich nach Kräften unterstützt und meine »Abwesenheit im familiären Leben« ertragen hat. Ermutigung und

Unterstützung erfuhr ich auch durch unsere Kinder, welche mir u.a. beim Korrekturlesen und bei der Herstellung des Manuskripts zur Seite standen. Meine Freude am Nachdenken, an der theologischen Debatte und an der Lust, Neues zu entdecken verdanke ich meinem Vater Hans Herrmann, mit dem ich immer wieder auch über dieses Projekt gesprochen habe. Zu danken habe ich neben Prof. Dr. G. Büttner auch Prof. Dr. Michael Basse, TU Dortmund, und Prof. Dr. Veit-Jakobus Dieterich, PH Ludwigsburg, für die kritische und konstruktive Begleitung, die mich auf manchen blinden Fleck aufmerksam gemacht hat. Der Calwer Verlag ermöglichte mir den Einblick in sein Archiv. Ihm, namentlich Herrn Dr. B. Brohm und Herrn J. Hinderer verdanke ich zudem wertvolle Hinweise zur Lektorierung der Kursbuch-Reihe über die Jahre und – nicht zuletzt – das großzügige Entgegenkommen bei der Veröffentlichung dieser Arbeit. Frau Birgit Nagel-Knecht danke ich für die sorgfältige Vorbereitung der Drucklegung. In der Medienstelle des Religionspädagogischen Instituts der Badischen Landeskirche in Karlsruhe fand ich dank der umsichtigen und engagierten Leiter des Instituts seit den 60er Jahren, nämlich Herrn K. Deßecker, Herrn F. Mono, Herrn E. Marggraf und Herrn H. Rupp, die einschlägige Literatur und Dokumentation zu dieser Arbeit. Der Leiterin der Medienstelle, Frau S. Köhrer-Weisser danke ich für die großzügige und kompetente Organisation der Literatur.<sup>2</sup> Prof. Dr. H. Schmidt und Prof. Dr. H. Rupp verdanke ich wertvolle Hinweise zu den Ausgaben des Kursbuchs und zur »Realitätskontrolle« meiner Recherchen.

Diese Untersuchung wurde von der Fakultät »Humanwissenschaften und Theologie« an der Universität Dortmund im November 2011 als Dissertation angenommen.

Eine solche Untersuchung kann nur ein bestimmtes Feld ausleuchten. Nach dieser Analyse, die nur ansatzweise die Wirkungsgeschichte des KB beschreibt, wäre es eine reizvolle Aufgabe, der Spur des KB im Fach Religion, in der Religionspädagogik und in anderen Religionsbüchern noch genauer nachzugehen.

Schönau, im Juli 2012

*Hans Jürgen Herrmann*

---

2 Das sind u.a. nicht veröffentlichte Quellen aus dem Archiv des Evangelischen Oberkirchenrats der Badischen Landeskirche in Karlsruhe mit den Beständen des RPI (Gutachten, GRK, Clearingstelle), sowie aus dem Archiv des Calwer Verlags Stuttgart (Gutachten, Presse und Medien, Rezensionen). Daneben stützen wir uns auf mündliche Quellen, denen wir wertvolle Einblicke in Details verdanken. So von Dr. B. Brohm und J. Hinderer aus dem Calwer Verlag zu den Auflagen und dem redaktionellen Hintergrund des KB, von Prof. Dr. G. Büttner (Universität Dortmund) etwa zur sog. »ABEL-Studie«, welche die Rezeption der Lehrpläne und des KB bei Lehrkräften in den 90er Jahren untersucht hat, von Prof. Dr. H. Rupp zur Entwicklung der beiden letzten Ausgaben und Dr. Heinz Kübler (beide RPI Karlsruhe) zum KBe sowie von Prof. Dr. H. Schmidt zur gesamten Reihe, die er seit 1977 maßgeblich mitgestaltet hat. Erhellend war etwa seine Erläuterung zu den Archiv-Quellen bezüglich der massiven Kritik an der marxistischen Darstellung Gottes in den ersten beiden Ausgaben KB 9/10. Vgl. dazu den Themenschwerpunkt zur Gottesfrage für Kl. 9/10 in: KB 1976–1981 und KB 1984–1993.

## Einführung

Wenn heute über Religionsbücher nachgedacht wird, über gegenwärtige und künftige Konzepte, dann geht eigentlich kein Weg am Kursbuch Religion (KB) vorbei. Es ist nicht nur das meistverkaufte Religionsbuch im deutschsprachigen Raum, sondern es hat die Generation moderner Religionsbücher begründet, die mit den Anfängen der modernen Religionspädagogik beginnt. Diese wird mit den Bildungsreformen der 68er Jahre gleichgesetzt.<sup>1</sup> Seither hat das KB sich stets neuen Herausforderungen im gesellschaftlichen und im fachlichen Kontext gestellt und so den konfessionellen Religionsunterricht evangelischer Prägung in der Schule vertreten. Dadurch ist es nicht nur für die Gestaltung des evangelischen Religionsunterrichts, sondern auch für konkurrierende Religionsbücher zu einem Maßstab geworden, dem – nach Meinung von Prof. H. Schmidt – mit Ausnahme von »SpurenLesen« alle andern mehr oder weniger gefolgt sind. Diese These lässt sich, so meinen wir, auch an dem 2006–2009 erschienenen katholischen Religionsbuch »Mittendrin. Lernlandschaften« belegen.<sup>2</sup> Auch das Kursbuch Elementar knüpft an die KB-Tradition an, wenngleich es doch starke eigene Akzente setzt.<sup>3</sup>

In diesem Buch stellen wir – der Titel der Untersuchung deutet es an – das KB im Kontext öffentlicher sowie fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Diskurse vom Beginn seiner Entstehung bis heute dar. Schulbücher sind nach der Einschätzung des führenden Instituts für internationale Schulbuchforschung, des Georg Eckert-Instituts in Braunschweig »wissenschaftlich, politisch und bildungspraktisch besonders relevante Medien, die wegen ihres verdichteten und kanonischen Charakters singulär sind«.<sup>4</sup> Von daher ist das Kursbuch eine fruchtbare Quelle für die Erforschung der Wechselbeziehung zwischen der Entwicklung der Religionspädagogik seit 1968 und der Konzeption eines Religionsbuches. Diese Darstellung lässt sich demnach von zwei Seiten lesen: von Seiten des KB ist sie eine »problemorientierte« Darstellung seiner Genese bis heute. Von Seiten der Religionspädagogik ist es die »exemplarische« Darstellung der Religionspädagogik seit den 60er/70er Jahren am Beispiel eines Religionsbuchs. Mit der Formu-

---

1 »Die moderne Religionspädagogik beginnt mit dem Scheitern des biblischen Unterrichts« und den neuen Konzeptionen von H.-B. Kaufmann, K.E. Nipkow und H. Stock zwischen 1966–1968. So F. Rickers in dem Artikel »Moderne Religionspädagogik«, F. Rickers, 2001/2007, Bd. 2, 1731.

2 I. Bosold / W. Michalke-Leicht 2006–2009.

3 Kursbuch Religion Elementar (KBe) 2003–2009. Vgl. dazu den letzten Abschnitt dieser Untersuchung.

4 So die programmatische Definition des Georg-Eckert-Instituts Braunschweig (GEI) auf seinem Internet-Portal (Zugr. 2011).

lierung des Titels grenzen wir uns gegen die verbreitete »innovatorische« Forschung ab, die Konzepte nach einem gegenwärtigen Muster qualifizieren will. Die vorliegende Längsschnittanalyse orientiert sich vielmehr an Verfahren der internationalen Schulbuchforschung, an der historisch-systematischen Forschung und an vergleichenden Verfahren der Ethnologie, der es um die Erfassung von »Text im Kontext« geht, u.a. zur Erhebung des jeweiligen Deutungsrahmens, wie er sich etwa in einem Religionsbuch oder der Religionspädagogik darstellt. Dieses Setting ist zwar in der kulturwissenschaftlich orientierten Schulbuchforschung verbreitet, in der Analyse von Religionsbüchern wird es hier aber erstmalig angewandt.

Die Frucht unserer diskurstheoretischen und kontextuell orientierten Untersuchung sind einige interessante Entdeckungen, etwa wie deutlich doch die öffentlichen Diskurse Einfluss nahmen (und nehmen) auf die pädagogische, theologische und schulpraktische Arbeit. Eine andere Entdeckung ist die intensive Vernetzung des KB mit einer relativ überschaubaren Gruppe von Fachleuten aus den Schulen und Hochschulen, aus den Instituten und Landeskirchen. Eines der Erfolgsgeheimnisse der KB-Serie war neben dieser Vernetzung auch die mit Lehrkräften und Klassen, insbesondere in Baden-Württemberg. Ein kontextueller Zugang führt auch zu der Erkenntnis, dass sowohl das Kursbuch wie auch die Religionspädagogik und die Pädagogik sich nicht im ständigen Fortschritt bewegen, sondern eher in einem letztlich unabschließbaren Prozess der Reflexion. Dieser bezieht sich auf zeitbedingte Herausforderungen, die im Rahmen relativ konstanter Fragestellungen der Didaktik und der Fachwissenschaften beantwortet werden. Es ist ein Prozess, welcher eher als ein Hin und Her zwischen Veränderung und Fortschreibung des Bestehenden verstanden werden kann.

Das Quellenmaterial dieser Untersuchung besteht aus den Ausgaben des KB, den entsprechenden Handbüchern und Begleitmaterialien für Lehrkräfte und der Fachliteratur der Religionspädagogik mit ihren theologischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Bezugswissenschaften. Spezifische Quellen zum Kursbuch und dessen Kontext hat uns dabei dankenswerter Weise das Religionspädagogische Institut der Badischen Landeskirche zur Verfügung gestellt. Die Bibliothek und die Akten im Archiv belegen den Werdegang der ersten Jahre und auch den folgenden Zeitraum genau, weil sich hier neben Stuttgart eine der »Brunnenstuben« des Kursbuchs befindet. Neben allgemein zugänglicher Literatur haben wir auch das Archiv der Landeskirchen und des Calwer Verlags, sowie mündliche Quellen ausgewertet.

Das KB ist »das Kind« einer Generation, welche in den 70er Jahren begann, neu über den Religionsunterricht und die Medien nachzudenken. Eine solche Lebens-Leistung bedarf einer angemessenen Haltung bestehend aus profunder Sachkenntnis und dem Respekt gegenüber einer über 30 Jahre dauernden erfolgreichen Arbeit. Gleichzeitig stellen sich im zeitlichen Abstand und in der Betrachtung der gesamten Reihe auch neue Perspektiven ein, welche zu einer kritischen Sichtung einladen.

Wer über ein Schulbuch schreibt, sollte über Erfahrungen im Religionsunterricht verfügen, sollte wissen, wie Schulbücher im Unterricht eingesetzt werden und er sollte die Entwicklung der Religionspädagogik, der kirchlichen Arbeit und der sie betreffenden gesellschaftlichen Diskurse kennen. Nicht zuletzt sollte er wissen, wie das Geschäft der Schulbucharbeit von innen aussieht, denn die Arbeit an Schulbüchern folgt eigenen Gesetzmäßigkeiten, die nur versteht, wer selbst daran mitgearbeitet hat. All das ist notwendig, um dem Gegenstand der Arbeit einigermaßen gerecht und fair zu begegnen und die Autorinnen und Autoren mit der Vielfalt ihrer Entwürfe und Diskussionen, die hinter einem Schulbuch stehen, zu respektieren. Der Autor dieser Analyse kennt die Anfänge des KB, des Religionspädagogischen Instituts (RPI) und des Pädagogisch-Theologischen Zentrums Stuttgart-Birkach (PTZ) aus eigener Erfahrung, hat damals im Team von jungen Lehrkräften an ersten Entwürfen für den Unterricht und seither an verschiedenen Religionsbuch-Projekten als Herausgeber und Autor mitgearbeitet.<sup>5</sup> Hinzu kommen wertvolle Erkenntnisse über die Rezeption von Religionsbüchern und Medien im Religionsunterricht durch eine langjährige Unterrichtspraxis und die Zusammenarbeit mit Lehrkräften in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Zudem ist er eingebunden in den Kontext, dem auch das KB zugehört, dem der Kooperation zwischen Instituten und Landeskirche, zwischen Basisarbeit im Religionsunterricht und der Entwicklung von Unterrichtsmodellen in der Badischen und Württembergischen Landeskirche.<sup>6</sup> Daraus ergibt sich eine Haltung, welche ich mit dem Titel des KB beschreiben möchte, nämlich der eines passionierten, empathischen und kritischen Wegbegleiters des KB auf seiner Wegstrecke von 1976–2009.

---

5 Mitarbeit u.a. im Kursbuch 7/8 1978. Herrmann/Lohrbächer 1978. Dieterich/Herrmann/Hornberger-Fehrlen 2001. Herrmann/Hienstorfer 2002. Herrmann/Löffler 2010a. H.J. Herrmann 2010a. Herausgeber und Autor in ›SpurenLesen‹ / Sek I SpurenLesen 1996/1997. 1998/1998. 1999/2000. SpurenLesen, 1, 2, 3 (Neuausgabe) 2007/2008. 2008/2010. 2010/2011. H.J. Herrmann 2011, Histoire/Geschichte; u.a.m.

6 Ich habe den Prozess zwischen 1970–2005 miterlebt und -gestaltet. Ein Prozess seit »der Stunde null«, wo es keine Religionsbücher gab und alle Religionslehrer mit Blaumatritzen und ersten UnterrichtsEntwürfen, die sie oft im Team mit anderen entworfen hatten, in den Unterricht gingen – bis heute, wo es einen fast unüberschaubaren Markt an didaktischen Modellen und entsprechenden Medien gibt, die u.a. mit dem KB konkurrieren. Ich konnte über die Jahre der Untersuchung, die auch meine berufliche Tätigkeit als Religionslehrer, als Gemeindepfarrer, als Dekan und Schuldekan umfassen, eine Reihe eigener Erfahrungen als Herausgeber und Autor mehrerer Unterrichtswerke zur Sek I und II sammeln.

**A**

---

**Thema und Methoden der Untersuchung  
im Kontext der Schulbuchforschung**

## 1 Die Funktion und Bedeutung von Schul- und Religionsbüchern

Die moderne Schulbuchforschung verfolgte ursprünglich das Interesse der Konflikt- und Friedensforschung in der Auseinandersetzung mit den Feindbildern in deutschen Geschichtsbüchern.<sup>1</sup> Daraus hat sich mittlerweile ein breites Spektrum weiterer Anliegen entwickelt. Die aktuelle Formulierung des führenden Instituts für internationale Schulbuchforschung, das Georg Eckert Institut in Braunschweig, ist für uns von besonderem Wert. Darin weist es Schulbüchern

---

1 W. Jacobmeyer, langjähriger Leiter des GEI erläutert: »Die international vergleichende Schulbuchforschung war ein Ergebnis der großen Katastrophen Europas im 20. Jahrhundert. Diese teilen die deutsche Schulbuchforschung in zwei Epochen ein: die Zwischenkriegszeit 1919–1939 und die Zeit seit 1946. Nach dem Ersten Weltkrieg regte der Völkerbund diese Forschungen an. Ein Hilfsorgan des Völkerbunds, das International Committee on Intellectual Cooperation, sollte solche Schulbuchpassagen beseitigen oder modifizieren, die zu Missverständnissen und zur Fehlwahrnehmung anderer Staaten führten. In diesem Zusammenhang erstellte in Deutschland der Direktor des Köllnischen Gymnasiums in Berlin, Siegfried Kawerau, 1924 ein Gutachten über Vorurteile, Fehler oder Verzerrungen in deutschen Geschichtsbüchern. [...]

Nach dem Zweiten Weltkrieg war Schulbuchforschung in Deutschland im Wesentlichen das Werk eines einzigen Mannes – des braunschweigischen Professors Dr. Georg Eckert, der seit November 1946 an der neu eröffneten Pädagogischen Hochschule in Braunschweig zunächst als Dozent, seit 1948 als Professor tätig war. Eckert nutzte mit der ihm eigenen charismatischen Energie und Hingabe die Bedingungen der unmittelbaren Nachkriegszeit, in der man sich Freiräume noch schaffen konnte. Mit dem von ihm begründeten »Geschichtspädagogischen Arbeitskreis«, in der Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften, vor allem der GEW, als Schulbuchgutachter der britischen Militärregierung, als Lehrplanautor und als Initiator zonenübergreifender und internationaler Tagungen suchte und fand Georg Eckert Foren und Formen einer international vergleichenden Schulbucharbeit. Überraschend erfolgreich wurde er, als er – ohne eigentlichen Gründungsakt, ohne rechtlichen Rückhalt, ohne Haushalt – 1951 neben seinem Lehrstuhl das »Institut für internationale Schulbuchverbesserung« etablierte, das seit 1953 »Internationales Schulbuchinstitut« hieß.« Zentralorgan des Instituts war das »Internationale Jahrbuch für Geschichtsunterricht« ...«. Wolfgang Jacobmeyer, Anfänge und Beweggründe der Schulbuchforschung. Georg-Eckert-Institut Braunschweig (GEI). [www.gei.de](http://www.gei.de) (Zugriff 19.7.09).

Die Schulbuchforschung in Deutschland betreiben vor allem drei Einrichtungen: Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig (GEI), das in der Nachfolge des »Geschichtspädagogischen Arbeitskreises«, der seit 1951 bestand, 1975 gegründet wurde. – Das Duisburger »Institut für internationale Schulbuchforschung« (IfS), das 1977 unter Mitwirkung des Politikwissenschaftlers Horst E. Schallenberg an der damals neuen Universität und Gesamthochschule in Duisburg entstand und 1991 auf Beschluss des Rektorats wieder aufgelöst wurde. Wichtigstes Organ war die Schriftenreihe »Zur Sache Schulbuch« (1973ff.), die von E.H. Schallenberg und G. Stein herausgegeben wurde. – Die Internationale Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung in Augsburg, eine Einrichtung der Päd. Fakultät der Universität Augsburg, die 1997 gegründet wurde. Vorsitz: Werner Wiater, Ordinarius für Schulpädagogik.

drei Funktionen zu. Demnach sind Schulbücher »wissenschaftlich, politisch und bildungspraktisch besonders relevante Medien«. Schulbücher erweisen sich

»als wissenschaftlich, politisch und bildungspraktisch besonders relevante Medien, die wegen ihres verdichteten und kanonischen Charakters singular sind: Sie definieren nicht nur ›legitimes Wissen‹ und wünschenswerte Kompetenzen, sondern vermitteln auch staatlich bzw. gesellschaftlich präferierte Identitätsangebote. Sie sind deshalb immer auch ein Politikum und verweisen auf die Kontexte, in denen sie hergestellt, genutzt und verhandelt werden.«<sup>2</sup>

Damit werden also drei grundlegende Funktionen unterschieden:

(1) Schulbücher bieten sich wegen ihres »verdichteten und kanonischen Charakters« für wissenschaftliche Untersuchungen an, welche ganz unterschiedliche Interessen verfolgen können. Schulbuchforschung wird heute im Rahmen der kulturhistorischen Forschung, der Medienforschung, der Textanalyse, der historischen Quellenforschung oder unter fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten betrieben.<sup>3</sup> Diese Ausrichtungen implizieren auch spezifische und unterschiedliche fachliche und methodische Perspektiven.

(2) Weil Schulbücher nicht nur ›legitimes Wissen‹ und wünschenswerte Kompetenzen definieren, sondern auch staatlich bzw. gesellschaftlich präferierte Identitätsangebote vermitteln, haben sie eine politische Bedeutung. Darum wurden Schulbücher schon in den 70er Jahren als »Politikum« bezeichnet, u.a., weil die Zulassung von Schulbüchern bzw. Religionsbüchern von staatlichen bzw. staatlichen und kirchlichen Behörden entschieden wird. Wenn es heißt, Schulbücher »verweisen auf die Kontexte, in denen sie hergestellt, genutzt und verhandelt werden«, dann geht es um fachliche, gesellschafts- und bildungspolitische Zusammenhänge, institutionelle Rahmenbedingungen und den schulischen Kontext. Hinzu kommen wirkungssoziologische und -geschichtliche Aspekte, sowie auch merkantile Interessen – etwa der Verlage. Das Stichwort ›legitimes Wissen‹ verweist auf das Diskursmodell und dessen spezifische Zuspitzung durch M. Foucault:

»Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern ... Was ist denn eigentlich ein Unterrichtssystem – wenn nicht eine Ritualisierung des Wortes, eine Qualifizierung und Fixierung der Rollen für die sprechenden Subjekte, die Bildung einer zumindest diffusen doktrinären Gruppe, eine Verteilung und Aneignung des Diskurses mit seiner Macht und seinem Wissen?«<sup>4</sup>

(3) Als Lernmittel haben Schulbücher eine bildungspraktische Bedeutung, die sich im Lauf der Jahre wesentlich verändert hat. Hat man in den 60er Jahren noch in

---

2 So die programmatische Definition des Georg-Eckert-Instituts Braunschweig auf seinem Internet-Portal (Zugr. 2011).

3 Diese Hinweise gibt W. Wiater 2003, 11–19.

4 M. Foucault 1971, 30.

den Lehrplänen das jeweils gültige Religionsbuch aufgeführt und direkt auf die dortigen Kapitel verwiesen,<sup>5</sup> so ist ein Religionsbuch heute nur noch »ein Element in einer multimedialen Lernumgebung«.<sup>6</sup> Dennoch ist wohl richtig, was J. Lähnemann feststellt:

»Die Bedeutung von Schulbüchern liegt – auch im Zeitalter audio-visueller Medien – darin, dass sie fundamentales Wissen an die nachwachsende Generation weitergeben: mit ausgewählten und didaktisch aufbereiteten Texten (historische und religiöse Quellen, Impulstexte, Memorierstoffe), Leitmotiven, Bildern, Anregungen. Nicht selten sind – bei fachlich begrenzter Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer – Schulbücher die »Lehrer der Lehrer« und ein maßgeblicher Faktor der Unterrichtsgestaltung.«<sup>7</sup>

Die Bedeutung eines Religionsbuchs hängt mit seiner Nutzung zusammen. Es repräsentiert zwar bestimmte didaktische und fachliche Standards einer geschichtlichen Phase, aber es ist ein Unterschied, ob es als »Steinbruch« zur Unterrichtsvorbereitung, als »Lehrer der Lehrer« genutzt wird oder ob es ein Monopol im Fachbereich darstellt. Ein Religionsbuch in einem Nebenfach wird weniger gekauft, weil die Mittel fehlen. Darum ist ein Buch für uns von besonderem Wert, wenn es eine große Verbreitung aufweist, wie das KB.<sup>8</sup>

---

5 So verweist der Lehrplan BW 1963 darauf, welches Thema auf welcher Seite des Religionsbuchs zu behandeln ist. Dasselbe gilt für die Bibelstellen, den Katechismus und die Lieder des Gesangbuchs. Lehrplan BW 1963, 9ff. Siehe unten S. 42f.

6 G. Stein 2003. W. Wiater 2003.

7 J. Lähnemann 2006, 110–116. These 1 in seinem Resümee zur Untersuchung über die Wahrnehmung des Christentums in muslimisch geprägten Ländern.

8 Wir verweisen hier auf die sog. ABEL-Studie, welche dem KB faktisch eine Monopolstellung bescheinigt (siehe unten S. 169–174) und auf die Untersuchung von R. Dross in Niedersachsen zum Gebrauch der Religionsbücher. In einer kleinen Stichprobe (N = 56) wurden Lehrkräfte, die in Grundschulen, Orientierungstufen, Haupt- und Realschulen in städtischen und ländlichen Regionen Niedersachsens Religionsunterricht erteilen, befragt, welche Bedeutung Religionsbücher für die Planung, Vorbereitung und Durchführung ihres Unterrichts haben. Nur ein Achtel der Befragten gibt an, ihr Unterricht werde überwiegend von Schulbüchern bestimmt. Für alle andern sind Schulbücher nur ein Hilfsmittel neben vielen. Dabei kennen die befragten Lehrkräfte mehrere, die Hälfte kennt recht viele Schulbücher für Religion. Schulbücher werden von den meisten, soweit Klassensätze vorhanden sind, sehr begrenzt und »gezielt« eingesetzt. Dabei finden vor allem einzelne Texte, Bilder als Materialien im Unterricht Verwendung. Hingegen nutzen fast alle befragten Lehrkräfte Schulbücher vor allem selber für »verlässliche Sach- und Hintergrundinformation« über die zu bearbeitenden Themen. Drei Viertel von ihnen erhoffen sich außerdem »didaktisch-methodische Anregungen«. Nur knapp 15% der Befragten hält die »jeweils besondere Gesamtkonzeption eines Schulbuchs« für besonders wichtig. R. Dross bezeichnet die meisten Ergebnisse der Umfrage als »so prägnant, dass sie trotz der geringen Stichprobe als repräsentativ gelten dürften« (185) Dabei muss allerdings beachtet werden, dass in der Sekundarstufe der Realschulen und Gymnasien Religionsbücher weit häufiger eingesetzt werden. Seine Funktion als »Leitmedium« des Unterrichts erfüllt das Religionsbuch nach Dross aber auch dann, wenn Lehrer/innen es zur Vorbereitung und Planung ihres Unterrichts nutzen. Somit nimmt das Religionsbuch erheblichen – wenn auch meist indirekten Einfluss auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung. Es dient als »Lehrerfortbildung«, da es »Privattheorie und Routine« der Lehrenden beeinflusst. R. Dross 1991, 179–195. Ähnlich: A. Schulte, 2001, 1681. U.M. Schmidt 2003, 236f.

## 2 Die Verfahren in der Analyse von Religionsbüchern

In der Religionsbuch-Forschung findet sich ein breites Methodenspektrum, das fachwissenschaftliche, fachdidaktische und ideologiekritische Verfahren umfasst, aber auch solche der sozialwissenschaftlichen Analyse des Bielefelder Rasters und der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse. Hinzu kommt, dass in der vergleichenden Schulbuch-Forschung Methoden der Religions- und Kulturwissenschaften zum Tragen kommen. Diskursanalytische Verfahren sind bisher nicht erschienen. Im Folgenden stellen wir die bislang erschienenen Untersuchungen von 1969–2009 in der zeitlichen Reihenfolge vor. Einige davon behandeln auch das Kursbuch Religion.<sup>9</sup> Die Studie von A. Falaturi u.a. ist eigentlich keine Religionsbuchanalyse, sondern untersucht Schulbücher anderer Fächer. Da sie aber die Darstellung von Religionen im kulturellen Kontext erforscht, ist sie für unsere Analyse von besonderem Wert. Wir verfahren in der gebotenen Kürze, indem wir recht schematisch nach Ansätzen (1), Methoden (2) und Ergebnissen (3) fragen, um dann im Resümee zu klären, was die bisherige Darstellung für unser Setting austrägt.

### 2.1 Die Religionsbuch-Analyse zwischen 1969 und 2009<sup>10</sup>

#### 2.1.1 Ursula Meinecke, *Religionsunterricht im Spiegel seiner Lehrbücher* (1969)<sup>11</sup>

ANSÄTZE: Die erste fachwissenschaftliche Analyse von Religionsbüchern legt U. Meinecke vor. Sie analysiert Religionsbücher von 1945–1967 unter der Frage: »Wie spiegelt sich der gegenwärtige Religionsunterricht in seinen Lehrbüchern?« Ausgangspunkt ist die »revolutionäre Reformbewegung des hermeneutischen Religionsunterrichts«, die sie mit K. Wegenast und H. Stock verbindet.<sup>12</sup> Aus dieser Sicht beurteilt sie den »autoritativ verkündigenden Unterricht« der Evangelischen Unterweisung.

---

9 U. Tworuschka 1986 rezensiert das Islamkapitel im KB; dies wird im KB 1976 und 1984 beschrieben. K. Borck kritisiert die Darstellung der Prophetie. Die Analyse von M. Solymar stellen wir hier dar.

10 U. Meinecke 1969, F. Steffensky 1973, V.-J. Dieterich 1990, 1992, K. Borck 1999, M. Solymar 2009, A. Falaturi / U. Tworuschka 1986, 1996, 1996 K. Hock / J. Lähnemann / W. Reiss 2006.

11 U. Meinecke 1969.

12 »Evangelischer Religionsunterricht ist als schulisches Unternehmen Information über den christlichen Glauben und seine Wirkungen und damit Bemühung um ein angemessenes Verständnis biblischer Texte und anderer Dokumente aus der Geschichte des Glaubens.« K. Wegenast 1967, 246.

METHODEN: Anders als ihr Lehrer K. Wegenast, der für die »empirische Wendung im Religionsunterricht« eintritt und ein Frageraster zur Analyse des Unterrichts vorlegt<sup>13</sup>, wählt sie ein induktives, analysierendes Verfahren statt eines vorgegebenen Fragenkatalogs und plädiert für die Klärung des jeweiligen Standorts.

U. Meinecke konzediert, dass Beobachtungskategorien erst dann definiert werden können, wenn gewisse theoretische Voraussetzungen geklärt sind, wendet aber ein: »Es wird jedoch zu fragen sein, ob zu diesen Voraussetzungen empirischer Unterrichtsmethode bzw. Schulbuchanalyse notwendig das »Idealbild« des Religionsunterrichts dazugehört.«<sup>14</sup> Stattdessen verzichtet Meinecke auf ein vorgegebenes Untersuchungsschema, mithilfe dessen die Lehrbücher »durchgemustert« werden. »Vielmehr soll der Versuch unternommen werden, während der Bestandsaufnahme selbst die Gesichtspunkte ausfindig zu machen, welche für die Charakterisierung und Beurteilung wichtig sind. Dabei wird angenommen, ein induktives, analysierendes Verfahren führe zu differenzierteren Einzelergebnissen und werde den Intentionen der Lehrbuchautoren besser gerecht als die Anwendung eines zuvor fixierten Schemas.«<sup>15</sup> Wie zum Beweis ihrer Hypothese führt sie am Beispiel einer Analyse eine Untersuchung nach einem formalisierten Schema durch, um festzustellen: Zwar können damit die Inhalte etc. aufgelistet werden, aber die entscheidende Frage nach dem Wie kann damit nicht erfasst werden. »Entscheidend ist dabei aber doch, wie hingeführt oder eingeführt wird. Von welchem Standort geschieht das? Welche Stoffe werden für geeignet und der Altersstufe angemessen gehalten? Welches Verständnis der Bibel liegt zugrunde?«<sup>16</sup>

ERGEBNIS: U. Meinecke verfolgt ein kritisch-innovatorisches Interesse; sie verzichtet auf vorgefertigte Kriterien und wählt ein induktives-analysierendes Verfahren, legt den eigenen Standort offen.

### 2.1.2 Fulbert Steffensky, *Autoritäre Religion und menschliche Befreiung im Religionsbuch (1973)*<sup>17</sup>

ANSATZ: F. Steffensky untersucht mehrere katholische Religionsbücher vor 1973. Sein Maßstab zur Beurteilung früherer Religionsbücher ist die doppelte Begründung des Religionsunterrichts nach K.E. Nipkow, d.h.: die Anbindung an die moderne Schultheorie mit den Globalzielen Emanzipation und Humanisierung und der emanzipatorische Ansatz in der Theologie nach D. Sölle. F. Steffensky fordert darum einen emanzipatorischen, identitätsstärkenden Religionsunterricht.

METHODEN: F. Steffensky erörtert verschiedene Methoden, nämlich die »theologisch-immanente Methode«, die Schulbücher nach theologischen Kriterien bewertet, die »ideologiekritische Methode«, die nach der richtigen Darstellung naturwissenschaftlicher Sachverhalte in Religionsbüchern fragt (z.B. Weltbilder)

13 K. Wegenast 1968.

14 U. Meinecke 1969, 14f.

15 Ebd., 20.

16 Ebd., 111. Sie bezieht sich dabei auf das Frageschema von H.-H. Bohne 1966, 485–497.

17 F. Steffensky 1973, 33.

und die »pragmatische Methode«, die Funktionen von Texten und Bildern untersucht, um sich schließlich für den Versuch einer »theologisch-kritischen Methode« »zur Erforschung des ideologischen Anteils der Theologie« zu entscheiden.<sup>18</sup>

ERGEBNIS: F. Steffensky verfolgt ein kritisch-innovatorisches Interesse und erwartet von der sozialwissenschaftlichen Erforschung ideologiekritische Erkenntnisse zu Religionsbüchern.

### 2.1.3 *Veit-Jakobus Dieterich, Religionsbuchanalyse 1918–1985 (1990, 1992)*<sup>19</sup>

ANSATZ: V.-J. Dieterich analysiert 220 Religionsbücher beider Konfessionen und aller Schularten zur Thematik »Naturwissenschaftlich-technische Welt und Natur im Religionsunterricht im Zeitraum von 1918–1985«.

METHODEN: Die quantitativ-qualitative Inhaltsanalyse (Datenerfassung und Auswertung) und die fachwissenschaftlich-fachdidaktische Analyse (Reflexion und Systematik).

V.-J. Dieterich geht in einem Dreischritt vor. Vor seiner statistischen Erhebung steht die fachliche Reflexion der Thematik. Daraus leitet er Kriterien seiner quantitativen Untersuchung ab. Deren Ergebnisse führen zu einer weiterführenden Reflexion der Thematik unter fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten. Das methodische Vorgehen entspricht somit dem der qualitativen Inhaltsanalyse.<sup>20</sup>

Inhaltlich weist Dieterich überzeugend nach, dass Religionsbücher die theologischen und gesellschaftlichen Überzeugungen ihrer Zeit rezipieren und wiedergeben. Dabei geht er selber von dem didaktischen Modell K.E. Nipkows aus – einem Modell, das den damals neuesten Stand der Religionspädagogik darstellte.<sup>21</sup>

18 »Zur Erforschung des ideologischen Anteils an der konkreten Ausformulierung der Theologie brauchen wir ideologiekritische Methoden ... Die Theologie muss durch soziologische und psychologische Methoden gestützt und zu ihrem eigenen Ansatz befreit werden bzw. vor Missdeutungen bewahrt bleiben. So folgen die in der Arbeit vorgenommenen methodischen Grenzüberschreitungen aus dem theologischen Ansatz selber.« Ebd.

19 V.-J. Dieterich, 1990. Die Ergebnisse dieser breit angelegten Untersuchung bündelte der Verfasser zwei Jahre später in einem Aufsatz, in welchem er auch Anregungen für die Optimierung künftiger Materialien zum Thema Glaube und Naturwissenschaft (Sek II) entwickelte. Ders. 1992, 135–156.

20 Diese »ist in der Regel eine Auswertungstechnik. Sie muss kombiniert werden mit Techniken der Datenerhebung und Datenaufbereitung. Sie muss eingefügt werden in einen übergeordneten Untersuchungsplan.« P. Mayring 2008, 213.

21 Dieterich formuliert selber eine Position, welche auch vor dem Hintergrund der Nipkowschen Arbeiten zu verstehen ist, indem er zweierlei Bezugspunkte aufnimmt, welche er mit den Beiträgen Klafkis zur kategorialen Bildung und dem didaktischen Modell der doppelten Erschließung K. E. Nipkows begründet. Dies ist ein Religionsunterricht, der sich an den Fragen und Themen der Jugendlichen und zugleich am wissenschaftlichen Profil eines Schulfachs orientiert. In seinem Aufsatz knüpft er an die Formulierung des Religionsunterrichts als »Wegbegleitung« an, wenn er fordert, der Religionsunterricht hätte »die Aufgabe, Kinder und Jugendliche, die sich zwischen

ERGEBNIS: Dieterich verfolgt ein empirisch-analytisches Interesse. Seine kritisch-innovatorischen Empfehlungen für die Entwicklung von Religionsbüchern (1992) beruhen auf dem Modell des Dialogs zwischen Glaube und Naturwissenschaften.<sup>22</sup> Der Methodenansatz kombiniert Methoden der Datenerfassung und -Verarbeitung mit fachwissenschaftlichen und systematischen Überlegungen. Insgesamt handelt es sich um eine historisch-systematische Analyse.

#### 2.1.4 Karin Borck: »Der Micha vom Prenzlauer Berg« – Prophetenbilder in Religionsbüchern der Sekundarstufe I. Eine Schulbuchanalyse aus exegetischer Sicht (1999)<sup>23</sup>

ANSATZ: K. Borck fragt in ihrer Arbeit danach, in welcher Weise biblische Texte in Religionsbüchern rezipiert werden und inwieweit die Darstellung an fachwissenschaftlichen Arbeiten orientiert sind.

»Die Fragestellung dieser Arbeit ist insofern neu, als bisher keine biblischen Themen in Schulbuchanalysen beachtet wurden.« Die Arbeit konfrontiert wechselseitig die Forschungsergebnisse der Fachwissenschaft mit den Darstellungen in den Schulbüchern, um Form und Motive einseitiger Rezeptionen zu ermitteln. Es geht um »Chancen und Möglichkeiten für die exegetische Wissenschaft, sich stärker und profilierter als bisher am Gespräch mit der Religionspädagogik zu beteiligen«.<sup>24</sup>

METHODEN: K. Borck orientiert sich in ihrer Arbeit an den Kriterien des Bielefelder Rasters.<sup>25</sup> K. Borck verfolgt einen produktorientierten Ansatz, indem sie sich auf

---

dem 12. und dem 20. Lebensjahr in dieser Frage (nach Gott) auf einem Weg befinden, zu begleiten.« Dieterich 1990, I, 43ff.; II, 589f.; (2) 55ff. Vgl. Nipkow: »Religionsunterricht als Lebensbegleitung«. Nipkows Beitrag zu einem fach- und schülerorientierten themenzentrierten Religionsunterrichts erschien etwa 1987 mit seinem Buch: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf (K.E. Nipkow 1987a). Dieterich stand in einem nahen räumlichen und persönlich-fachlichen Kontakt zu K.E. Nipkow in Tübingen. Dieterich 1992, 55.

22 Dieser Ansatz gilt bis heute. Vgl. Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre. EKD 2010, 6.

23 K. Borck 1999.

24 K. Borck sieht in ihrem exegetischen Ansatz ein Novum gegenüber bisherigen systematisch-theologischen und religionswissenschaftlichen Religionsbuchanalysen. K. Borck 1999, 6.

25 Das Bielefelder Raster wird Mitte der 80er Jahre von Manfred Laubig, Heidrun Peters, Peter Weinbrenner erarbeitet (P. Weinbrenner 1995, 23f.). Es ist eines der bekanntesten empirisch-analytischen Verfahren aus dem Raum der Pädagogik. Das Raster gibt 5 Dimensionen vor, denen 4–6 Kategorien zugeordnet sind, welche sich in etwa 20 Items gliedern (zusammen sind es 480). Das vierstufige Analyseraster wird nach 25 Kategorien und nach weiteren – mehreren hundert – Punkten differenziert (z.B. sachliche Richtigkeit, Lernzielorientierung, Strukturierung, Schulbuchtyp, methodische Funktionen, Kommunikations- und Interaktionsformen). R. Bamberger führt dieses Instrument »auf Beweise, bzw. Merkmale und Eigenschaften zurück, die wissenschaftlich fundiert sind« (R. Bamberger 1995, 60) und es ist nach R. Weinbrenner »praktisch umsetzbar und theoretisch abgesichert«. – Dieses Raster adaptiert das behavioristische Bildungsmodell der 80er Jahre. Es fördert einen Positivismus, der seit den 80er Jahren zunehmend in Frage gestellt wird. Jank/Meyer 1991, 75; 308ff. G. Bovet 2004, 66ff.

das Schulbuch selbst konzentriert.<sup>26</sup> Dabei verfolgt sie zwei Forschungsabsichten: ein empirisch-analytisches Interesse (wichtige Aussagen sollen erfasst und kategorisiert werden) und ein kritisch-innovatorisches Interesse (die Analyse zielt auf Veränderungen: Mängel der Bücher werden aufgedeckt und Vorschläge zur Verbesserung gemacht).<sup>27</sup>

K. Borck sieht »die Wahlmöglichkeit zwischen zwei sehr unterschiedlichen Verfahrensweisen: der traditionell-historischen Methode und der quantitativen Inhaltsanalyse«. <sup>28</sup> K. Borck entscheidet sich für die qualitative Inhaltsanalyse, um in einem »möglichst breitgefächerten Analyseschema fachwissenschaftliche, pädagogische und wissenschaftspropädeutische Gesichtspunkte« zu erfassen. »Die qualitative Inhaltsanalyse verfügt über ein Instrumentarium, das es ermöglicht, reproduzierbare Inhalte – und dazu zählen Schulbücher ohne Zweifel – interpretierend auszuwerten.« <sup>29</sup> Die qualitative Inhaltsanalyse wird durch quantitative und hermeneutische Beobachtungen ergänzt. Dabei geht sie in einem Dreischritt vor.<sup>30</sup>

ERGEBNIS: Die Analyse zielt auf Veränderungen. K. Borck erfasst wichtige Aussagen nach dem Bielefelder Raster, um sie am Maßstab neuerer exegetischer Arbeiten zu beurteilen.

26 P. Weinbrenner unterscheidet drei Ausrichtungen der Schulbuchforschung: 1. Eine prozessorientierte Schulbuchanalyse fragt nach dem Prozess eines Schulbuchs von der Entstehung bis zur Nutzung 2. Eine produktorientierte Schulbuchanalyse untersucht das Schulbuch selber; 3. Eine wirkungsorientierte Schulbuchanalyse erforscht die Rezeption eines Schulbuchs in der Schule und in der Öffentlichkeit. Weinbrenner 1992, 34–38.

27 P. Weinbrenner 1992.

28 »Es besteht die Wahlmöglichkeit zwischen zwei sehr unterschiedlichen Verfahrensweisen: der traditionell-historischen Methode und der quantitativen Inhaltsanalyse. Die qualitative Inhaltsanalyse ist als Mischform der genannten Methoden zu verstehen. In Anlehnung an die Denkrichtung der Frankfurter Schule hat sich eine weitere Methode etabliert, die einer ideologiekritischen Fragestellung nachgeht. Sie kann als eine Möglichkeit der qualitativen Inhaltsanalyse verstanden werden, die mit einem spezifischen Frageschwerpunkt arbeitet. Als gesonderte Form der Schulbuchanalyse sind zwei Beurteilungsraster vorzustellen, die mögliche Kriterienkataloge für Analysen vorstellen und begründen: das Bielefelder und das Reutlinger Raster.« K. Borck 1999, 153f.

29 Die vorliegenden Analysen berücksichtigen in der Untersuchung sowohl fachwissenschaftliche Gesichtspunkte als auch dem Medium Schulbuch angemessene Kriterien. Die Analyse bedient sich einer der empirischen Sozialforschung entnommenen Methodik. K. Borck 1999, 6.

30 Mittels einer Sachanalyse zum Thema Prophetie sollen »die Prophetenbilder der Schulbücher exakter ermittelt und leichter zugeordnet werden« (1). Die empirische Analyse soll wichtige Aussagen erfassen und in ein Kategoriensystem einordnen. Sie bildet zugleich Hypothesen über mögliche fachwissenschaftliche und fachdidaktische Entscheidungen, die sich hinter der Aufbereitung des Stoffes »verbergen« (2). Im Ausblick werden Konsequenzen aus den so gewonnenen Ergebnissen resümiert (3). K. Borck 1999, 9f.

2.1.5 *Monika Solymar: Wer ist Jesus Christus? Eine theologisch-didaktische Analyse der Schulbuchreihe »Kursbuch Religion« (2009).*<sup>31</sup>

ANSATZ: M. Solymar untersucht »das Jesus-Christus-Thema« (Solymar) in den Kursbuchausgaben von 1975–2005. Sie bezeichnet die historisch-systematische Längsschnittuntersuchung als »eine theologisch-didaktische Analyse«. Ihr Standort zeigt sich am Ende, wo sie die Ausgaben seit 1975 am Modell der Elementarisierung von K.E. Nipkow beurteilt. In ihrer ›Gesamtanalyse‹ will sie untersuchen, wie in der Kursbuch-Reihe insgesamt ›das Jesus – Christus – Thema‹ behandelt wird. Sie nennt dabei als thematische Schwerpunkte das Leben Jesu und seine Zeit und Umwelt. Die Verkündigung Jesu und die explizite Christologie.

METHODEN: M. Solymar referiert eingangs sozialwissenschaftliche Verfahren der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse nach Ph. Mayring und S. Lamnek, die sie aber nicht anwendet. Dennoch hält sie am Ziel der Reliabilität und Validität fest.<sup>32</sup>

»Das Kategoriensystem wird nicht vorab festgelegt, die Aspekte und Kriterien werden während der Analyse aus den von den Kursbüchern behandelten Inhalten selbst entwickelt.«<sup>33</sup>

Entsprechend ihres theologisch-didaktischen Ansatzes folgt sie den Gesichtspunkten des Historikers Wolfgang Marienfeld<sup>34</sup> und formuliert selbst einen umfangreichen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragenkatalog.

ERGEBNIS: M. Solymar legt eine historisch-systematische Längsschnittanalyse vor, die sich an fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragen orientiert.

---

31 M. Solymar 2009. Mit dieser Arbeit wurde M. Solymar, die in Ungarn als Religionslehrerin arbeitet, an der theol. Fakultät Wien (Gottfried Adam) promoviert.

32 Ph. Mayring 2009, 213. S. Lamnek 2000, 197, zitiert nach M. Solymar 2009, 20. »Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse müssen zuverlässig und überprüfbar und den Gütekriterien der Reliabilität und Validität angemessen sein. Es ist aber auch zu berücksichtigen, dass ein multiperspektivisches Vorgehen nötig ist, in dem die Analyse immer nur bestimmte Aspekte bearbeiten kann, zuungunsten von anderen. So hat die Objektivität einer umfassenden Schulbuchuntersuchung immer Grenzen, die man klar sehen muss.« Die Arbeit »...soll vom Ansatz her keine empirische Untersuchung sein, sondern eine qualitativ-inhaltliche Analyse der Schulbuchreihe ›Kursbuch Religion‹ – also mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragestellungen.« M. Solymar 2009, 22.

33 M. Solymar 2009, 22ff. Beispiel: Welche einzelnen Themen und Fragen werden behandelt? Welche theologischen Grundlinien werden sichtbar? Welche Art der Christologie vermitteln die KB? Wie kommen unterschiedliche religionspädagogische Ansätze zur Geltung? Vgl. dazu auch Meinecke, siehe oben.

34 W. Marienfeld formuliert: »Die Frage nach der Kulturvermittlung: Welches Bild vermittelt ein Schulbuch von einer Kultur? Die Frage nach einer didaktischen Qualitätsbestimmung: In welcher Weise wird Wissen vermittelt? Die Frage nach den fachlichen und pädagogischen Werten eines Schulbuches. Die Frage nach konkreten Inhalten, Auswahlkriterien und Relationen. Die Frage nach den falschen und fehlenden Informationen in Schulbüchern. Die Frage nach der Einsetzung des Schulbuches im Unterricht.« W. Marienfeld in Internationales Jahrbuch f. Geschichts- und Geographieunterricht 17/1976, 47–58. M. Solymar zitiert Marienfeld nach K. Borck 1999, 44.

Ähnlich wie Meinecke verzichtet Monika Solymar in ihrer Analyse auf externe Fragenkataloge, entwickelt eigene Fragemuster. M. Solymar distanziert sich von Verfahren der Inhaltsanalyse, hält aber am Anspruch valider, reliabler Methoden fest. Sie beurteilt am Ende alle KB-Ausgaben nach dem Modell der Elementarisierung von 1986 und 2003. KB 1976 und 1984 entstanden indes vor dieser Zeit.<sup>35</sup>

### 2.1.6 *A. Falaturi u.a.: Die Darstellung des Islam und des Christentums in Schulbüchern deutscher und islamisch geprägter Länder zwischen 1986 und 2006.*<sup>36</sup>

ANSATZ: Die internationale Studie verfolgt die Absicht, die Darstellung des Islam in deutschen Geschichts- und Religionsbüchern durch Udo und Monika Tworuschka zu ergänzen durch eine komplementäre Analyse des Christentums in muslimisch geprägten Ländern durch Klaus Hock, Johannes Lähnemann und Wolfgang Reiss. Beide Projekte des GEI werden durch den Religionswissenschaftler Prof. Dr. Abdulla Al-Jawad Falaturi betreut. Maßgeblich dabei sind Analysen der Deutungsmodelle vor dem Hintergrund der jeweiligen kulturellen und religiösen Kontexte.<sup>37</sup>

METHODEN: Die Zugänge ergeben sich aus der Herkunft der Autoren, einem gemischtes Team aus Theologen, Historikern und Religionswissenschaftlern. Hatten U. und M. Tworuschka schon in den 80er Jahren die Darstellung des

35 Solymar hält sich eng an das didaktische Muster der Elementarisierung von K.E. Nipkow 1986 und das von R. Oberthür / F. Schweitzer. F. Schweitzer 2003, 9–30. Solymar 2009, 305–334.

36 I.e.: Das komplementäre Forschungsprojekt »Der Islam in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland« und »Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder« zwischen 1982 und 2006. Vgl.: A. Falaturi 1986a, b. Falaturi/Tworuschka 1996. Tworuschka, Monika 1986. Hock/Lähnemann/Reiss, 2005, 2006. Vgl. dazu auch den Abschnitt »Grundsätze einer neuen Religionsdidaktik« auf S. 272–274.

37 Das Forschungsprojekt »Der Islam in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland« sollte sowohl prüfen, ob der Islam sachgemäß behandelt wird, als auch, ob er in angemessenem Umfang in den Schulbüchern vorkommt. Unter der Federführung eines muslimischen Wissenschaftlers – Prof. Dr. Abdulla Al-Jawad Falaturi – und der Islamischen Wissenschaftlichen Akademie in Köln sowie des christlichen Religionswissenschaftlers und Religionspädagogen Prof. Dr. Udo Tworuschka beteiligten sich seit 1982 zahlreiche Wissenschaftler verschiedener Fachrichtungen und muslimischer Rechtsschulen an dem Projekt, das inzwischen auf weitere europäische Länder ausgeweitet wurde. Bereits 1980 forderten Abdoljavad Falaturi und Udo Tworuschka die Durchführung eines komplementären Forschungsvorhabens, in dem die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder analysiert wird. Ein solches Projekt wurde 1999 durch Prof. Johannes Lähnemann initiiert. In einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Kooperationsprojekt zwischen dem Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts an der Universität Erlangen-Nürnberg (Prof. Johannes Lähnemann) und dem Fachgebiet Religionsgeschichte – Religion und Gesellschaft an der Universität Rostock (Prof. Klaus Hock, Dr. Wolfram Reiss) wurden auf breiter Datenbasis umfassende Untersuchungen erstellt. Darstellung nach W. Reiss 2001, 6–12.

Islam in Religionsbüchern – mithin im KB – und Geschichtsbüchern analysiert und M. Tworuschka in der Neuauflage des KB mitgewirkt, so sind in der komplementären Analyse die Beiträge von J. Lähnemann und K. Hock für uns besonders wichtig. Während J. Lähnemann im Nürnberger Forum den interreligiösen Dialog voranbringt und dabei theologische und religionswissenschaftliche Ansätze miteinander verbindet, bringt K. Hock Aspekte der Religionswissenschaft ein, die den Aspekt der vergleichenden Methode noch einmal genauer fokussiert – hin auf die kritische Reflexion der Perspektiven.

»Die religionstheoretische Debatte der letzten Jahre hat in diesem Zusammenhang die Frage aufgeworfen, inwieweit und ob religionswissenschaftliche Diskurse ihre Gegenstände (mit)konstituieren. Nun braucht man nicht gleich so weit zu gehen, Religion und religiöse Sachverhalte als etwas zu bestimmen, für das es gar kein Datenmaterial gibt und das ausschließlich ein Produkt des Wissenschaftlers ist. Aber es ist doch davon auszugehen, dass der Konstruktivität religionskundlicher Aussagen, wie sie sich dann eben auch in den Schulbüchern wiederfinden, eine viel größere Bedeutung zukommt, als auf den ersten Blick erscheinen mag. Es gibt keine ›objektiven‹ religionswissenschaftlichen Sachverhalte, die als solche per se zur Darstellung gebracht werden könnten und sich von selbst verstehen. Die vermeintliche Evidenz religionskundlicher Aussagen verdankt sich letztlich eben doch terminologischen Bestimmungen und einer sprachlichen Baukunst, die das vermeintlich ›Gegebene‹ bei genauerem Besehen als (Re-)Konstruiertes erkennen lassen.«<sup>38</sup>

Von daher gilt es zu unterscheiden zwischen der Innenperspektive der Schulbuch-Autoren und der Außenperspektive der Forschung. Beide sind aber nach K. Hock nicht frei von konstruktiver Verengung: Die Darstellung von Religionen in Religionsbüchern beruht zwar auf Daten, unterliegt aber konstruktiven Vorgaben der Autoren. Der analytische Zugriff einer kritisch-evaluierenden Schulbuch-Analyse ist zwar wissenschaftlich begründbar, aber religionskundliche Aussagen der Religionswissenschaft müssen hinterfragt werden; denn

»Die religionstheoretische Debatte der letzten Jahre hat die Frage aufgeworfen, inwieweit und ob religionswissenschaftliche Diskurse ihre Gegenstände (mit)konstituieren.«<sup>39</sup>

Daraus ergibt sich die Frage, ob es überhaupt statthaft ist, von außen Vorschläge zur Verbesserung von Religionsbüchern zu machen.

»Schließlich muss etwas über unsere Rolle als Forscher und den Kontext, in dem wir arbeiten, gesagt werden. Man kann es gar nicht deutlich genug sagen: Als Forscher, die dieses Projekt nüchtern, aber mit gewissenhaftem Engagement durchführen – loyal gegenüber unserer Verantwortung, uns an höchsten akademischen Standards zu orientieren – sind nicht wir es, die die analysierten Schulbücher zu ›korrigieren‹ oder zu ›verbessern‹ haben. Aus religionswissenschaftlicher Perspektive ließe sich sogar die Frage stellen, inwieweit wir berechtigt sind,

---

38 K. Hock 2002. 2006b, 124–136.

39 K. Hock, 2006b, 130.