

II Das Medium „Schulbuch“: Aufgaben, Wirkung, Zulassungen, Analysen und Methoden. Arbeitsansatz der vorliegenden Untersuchung

1. Schulbuch - Religionsbuch

"Mißtraut gelegentlich euren Schulbüchern!
Sie sind nicht auf dem Berg Sinai entstanden, meistens nicht einmal auf verständige Art und Weise,
sondern aus alten Schulbüchern,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind,
die aus alten Schulbüchern entstanden sind.
Man nennt das Tradition.
Aber es ist etwas ganz anderes." (Erich Kästner)¹

Dieses einprägsame und dem Medium Schulbuch äußerst kritisch gegenüberstehende Zitat aus dem Werk Erich Kästners fehlt in fast keiner der heute veröffentlichten Schulbuchanalysen. Die Kritik, so will es scheinen, ist auch gegenwärtig und trotz des großen Schulbuchmarktes noch immer berechtigt.² Manfred Spieker unterstellt, dass Religionsbücher heute *alle* Möglichkeiten haben, um die ironisch-kritische Bemerkung Kästners zu widerlegen.³ Haben die Schulbücher ihre Chancen nicht genutzt?

Die aktuelle Schulbuchlandschaft zeigt sich heute überaus bunt und vielseitig -die jährlich stattfindende Schulbuchmesse „Interschul“ demonstriert eindrücklich die Vielfalt und Variationsbreite heutiger Lehrmittel. Althergebrachtes ist hier kaum noch zu finden. Angesichts der Fülle an Material drängt sich die Frage auf, ob eine derartige Vielfalt eine kritische Auswahl überhaupt noch möglich macht. Lehrer und Lehrerinnen fühlen sich durch die Fülle an Material häufig überfordert. Steinbruchartig werden Schul- und daher auch Religionsbücher benutzt, gelegentlich als Kopiervorlage, bisweilen auch zur eigenen Unterrichtsvorbereitung. Der konzeptionelle Entwurf, das theologische und religionspädagogische Profil des jeweiligen Bandes, interessiert aber nur die wenigsten, so kann man einer Umfrage entnehmen.⁴ Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Konzeption häufig nicht auf Anhieb erkennen läßt. Schulbücher arbeiten nicht selten mit versteckten Botschaften, wie die Analyse zeigen wird.

Und da Lehrbücher auch immer Auskunft geben über die Geschichte und wohl auch die Probleme des jeweiligen Unterrichts, kann man anhand einer Religionsbuchanalyse

¹ Kästner (1970): 53.

² Zu einem negativen Ergebnis kommt auch eine vom Bundesbildungsminister in Auftrag gegebene Studie im Jahr 1997, die die Darstellung von Wissenschaft, Technik und Arbeit in Schulbüchern untersuchte. Die Vorbereitung auf die berufliche Wirklichkeit, so das Urteil der Forschungsgruppe, käme in fast allen Lehrwerken zu kurz, gleiches gelte für die Behandlung von betriebswirtschaftlichen Problemen der Unternehmen. Vom Verband der Schulbuchverlage wurden die Vorwürfe und Ergebnisse als unseriös und unsachlich zurückgewiesen. Die Schulbücher, so der Verband, würden kenntnisreich und intensiv auf moderne Fragestellungen und neueste Technologien eingehen, Rollenklischees würden nicht transportiert.

³ Vgl. Spieker (1989): 21.

⁴ Vgl. Dross (1990): 187.

auch in Erfahrung bringen, wie es um den Religionsunterricht derzeit bestellt ist. „Die Geschichte des Religionsunterrichts ist auch die Geschichte seiner Lehrbücher.“⁵

1.1. Was ist ein Schul- bzw. Religionsbuch?

Schulbücher bilden eine eigene Gattung innerhalb der Literatur, sie entbehren jedoch einer verbindlichen Definition. In aller Regel sind es Bücher, die eigens für den Gebrauch in Schulen herausgegeben worden sind.⁶ Sie haben die schwierige Aufgabe, Bereiche zu verknüpfen, die erfahrungsgemäß recht unverbunden nebeneinander stehen: die Anforderungen der Lehrpläne, der Schule, der jeweiligen Fachwissenschaft und Fachdidaktik, die Lebenswirklichkeit der Lehrenden und Lernenden, gesellschaftliche Gegebenheiten, z.Bsp. ökologische und soziale Probleme.⁷ Die Inhalte der Bücher speisen sich nur zu einem geringen Teil aus Quellen, die direkt mit dem Umfeld Schule zu tun haben. Erst der Bildungsauftrag macht die Inhalte der Bücher zu Schulstoff. Dies betrifft im Besonderen auch auf die Religionsbücher zu. Biblische Texte, altkirchliche Dogmen, theologische Gedanken, Gebete und Lieder bekommen als Teil eines Religionsbuches einen neuen Kontext und damit eine andere Funktion.

Schulbücher dienen darüber hinaus als "Medium im Sinne von Mittel und Mittler"⁸, denn das Lernmittel führt heranwachsende Menschen zum einen an das Medium "Buch" heran, zum anderen konfrontiert das Schulbuch die Lernenden mit dem zu vermittelnden Fachwissen und den didaktischen Interessen der jeweiligen Schulbuchautoren und -autorinnen.

So hat ein jedes Schulbuch einen Informationsgehalt, eine pädagogische Absicht und, was hier noch zu ergänzen wäre, eine politische Dimension:⁹ Die Einstellungen und Wertungen einer Gesellschaft kommen in Schulbüchern zum Tragen.¹⁰ Umgekehrt lässt sich sagen, dass eine Gesellschaft, bzw. das für Schulbuchprüfung eingesetzte Amt, nur solche Bücher für den Schulgebrauch zulassen wird, die im Duktus mit der Verfassung und den Verhaltensregeln der Gesellschaft übereinstimmen. Begreift man das Schulbuch als ideologisches Instrument, liegt es auf der Hand, dass stets zu prüfen ist, welcher Ideologie und Staatsverfassung die Schulbücher dienen. Die während der

⁵ Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland (1985): 432.

⁶ Neben Unterrichtswerken für allgemeinbildende Schulen sind Bücher für die berufliche Bildung zu nennen, aber auch ebenfalls zur Gattung Schulbuch zählen Schulwörterbücher, Quellensammlungen, Themenhefte, Aufgabensammlungen. Sie alle werden als *Lernmittel* bezeichnet, im Gegensatz zu den *Lehrmitteln*, worunter man in der Regel technische Geräte, Modelle u.ä. zu verstehen hat.

⁷ Fünf Bezugfelder nennt Heinz Dieter Schmid (1985). In einer von ihm erstellten Skizze stellt der Verf. an die oberste Stelle die Pädagogik/Lernpsychologie, gefolgt von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, den amtlichen Lehrplänen und als letztes Bezugfeld wird die Schule und ihre Lernorganisation angeführt. (17) Die aufgeführten Größen dienen Schmid als Argument dafür, dass eine Schulbuchanalyse, die lediglich fachwissenschaftliche Fragen behandelt, zu kurz greife. Die hier angesprochene Multiperspektivität bei der Analyse von Schulbüchern wird an späterer Stelle noch intensiver zu besprechen sein.

⁸ Miller (1986): 524.

⁹ Stein (1982) beschreibt die drei Dimensionen in Schulbüchern als "Politicum, Informatorium und Paedagogicum" (2).

¹⁰ Weinbrenner (1992) bezeichnet das Schulbuch als "Spiegel der gesamtgesellschaftlichen Verfassung und Bewußtseinslage." (50)

Zeit des Nationalsozialismus zugelassenen Schulbücher haben das Regime unterstützt und dessen Propaganda verbreitet. Sie haben vor allem die Begeisterungsfähigkeit der Jugendlichen missbraucht, um die Schüler für den Krieg und die Verachtung Andersdenkender zu begeistern. Hinter den Schulbüchern pluralistisch-demokratischer Gesellschaften findet man viele verschiedene Schulbuchkonzepte. Sie alle haben Schüler und Schülerinnen vor Augen, die sie zu Kritikfähigkeit und selbstverantwortlichem Handeln erziehen wollen. Dabei belebt die Konkurrenz das Geschäft, denn die 70 Schulbuchverlage der Bundesrepublik bilden einen eigenen Wirtschaftszweig.¹¹ Den Verlagen geht es aber nicht nur um das „gute Buch“, sondern auch um einen möglichst großen Absatzmarkt. Auflagen in Millionenhöhe sind keine Seltenheit und so entwickelte sich das Schulbuch zu einem eigenen Wirtschaftsfaktor.¹² Die Notwendigkeit, stets auf dem aktuellen Stand zu sein -als Beispiel sei hier die Rechtschreibreform von 1996 genannt, die Neubearbeitungen und Neuauflagen erforderlich macht-¹³ sorgt für eine stete Fluktuation auf dem Schulbuchmarkt. Dennoch ist die Auswahl an Schulbüchern nicht beliebig groß, denn die Kultusministerien der Länder müssen ihre Zustimmung bei der Genehmigung eines Buches erteilen. Kriterienkataloge liegen hierzu bereit.¹⁴ Es versteht sich von selbst, dass die angelegten Maßstäbe auch politisch motiviert sind. Das Schulbuch ist "Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse", wie bereits der Titel des ersten Bandes der Reihe "Zur Sache Schulbuch" lautet.¹⁵ Das aufwendige Prüfverfahren ist für den oft langwierigen Veröffentlichungsprozess der Schulbücher verantwortlich. Von der Idee für ein neues Lernmittel bis zur endgültigen Genehmigung vergehen oft Jahre. Komplizierte Gutachterverfahren und die verschiedenen Lehrplanvorgaben -sie fallen in allen Bundesländern unterschiedlich aus- sind dafür mitverantwortlich.¹⁶ *Religionsbücher* durchlaufen ein noch umfangreicheres Genehmigungsverfahren als andere Schulbücher. Sie werden nicht nur von den Kultusministerien begutachtet, sondern müssen auch von kirchlicher Seite genehmigt werden. Diese kirchliche Genehmigung ist der "politischen", so jedenfalls in Nordrhein-Westfalen, vorgeschaltet (vgl. EXKURS).

¹¹ 1994 wurden von den 275 Mrd. DM für Bildung und Wissenschaft 600 Mio. DM für Schulbücher ausgegeben. Tendenz weiter rückläufig! Kein Wunder also, dass sich ein eigener Wirtschaftszweig etablieren konnte, der die staatlichen Defizite im Bereich schulischer Bildung aufzufangen versucht.

¹² Schulbücher werden allerdings nicht immer von Privatpersonen, in der Regel von den Eltern der Schüler und Schülerinnen, gekauft, sondern im Rahmen der Lernmittelfreiheit vom Schulträger angeschafft und an die Lernenden ausgegeben (heute häufig nur noch als Leihgabe). Zur Diskussion um die Lernmittelfreiheit vgl. die vom Institut für Bildungsmedien herausgegebene Studie: Lernmittelfreiheit in der Krise (1997).

¹³ Daneben gibt es politische, soziale, geschichtliche und technische Veränderungen, auf die die Schulbücher einzugehen haben, z.Bsp. die Wiedervereinigung, das sich wandelnde Frauenbild, Arbeitslosigkeit, Europa, Computertechnik, um nur einige Schlagworte zu nennen.

¹⁴ Beispielhaft sei hier der Kriterienkatalog des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen genannt: Lernmittelfreiheitsgesetz, Verzeichnis der genehmigten Lernmittel (1993), 24-26.

¹⁵ Das Schulbuch - Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse (1973).

¹⁶ „Jedes Buch muß in jedem Bundesland extra eingereicht werden, also 15 mal durch die Prüfung gehen.“ Kleine Schulbuchschule (1997/98): 20. Die von Kultusministerien eingesetzten Landesschulbuchkommissionen gehen dieser Tätigkeit nach, sie arbeiten in aller Regel unabhängig voneinander, da der Bereich schulische Bildung in der Bundesrepublik in die Hoheit der Länder und nicht des Bundes fällt.

Es gibt verschiedene Schulbuchtypen. Weniger verbreitet sind heute Arbeitsbücher mit enzyklopädischem Charakter. Die neueren Schulbücher beziehen in aller Regel die Ergebnisse der Pädagogik, der Entwicklungspsychologie und der Didaktik mit ein. Die Leser und Leserinnen der Bücher werden als Gegenüber ernst genommen und der Stoff wird für sie variationsreich aufbereitet. Jedes Schulbuch hat so ein eigenes Profil. Dies betrifft nicht nur das Layout (Seitenaufteilung, Farbgebung, Schriftart, Text- und Bildaufteilung), sondern in besonderer Weise auch die Didaktik eines Buches.¹⁷ Allen Unterrichtswerken ist gemein, dass sie für eine bestimmte Schulstufe und Schulart gedacht sind. Sie sind oftmals als Folgebände konzipiert, die durchlaufend nach einem bestimmten Konzept ihre Stoffe präsentieren, in aller Regel unterteilt nach den Schulstufen 5/6; 7/8; 9/10 (z.Bsp. Kursbuch 5/6; 7/8; 9/10).¹⁸ Sehr grob kann man zwischen "thematisch-gegliederten (offeneren) und darbietend-orientierenden (geschlosseneren) Büchern"¹⁹ unterscheiden. Erstere stellen Texte, Bilder, Aufgaben etc. zu einem bestimmten Thema zusammen, überlassen die Erarbeitung aber den Lehrenden und Lernenden. Letztere geben durch die auf ein Lernziel ausgerichtete Anordnung des Lernmaterials in stärkerem Maße Deutungen vor, sie nehmen die Schüler und Schülerinnen sozusagen an die Hand.²⁰ Die Präsentation des Stoffes hängt darüber hinaus auch von der Schulform und der Schulstufe ab. Entwicklungspsychologische Daten und Überlegungen zur religiösen Sozialisation und Entwicklung sind hier mitentscheidend.²¹

Über das religionspädagogische Profil der Bände ist damit noch wenig gesagt. Handelt es sich um ein eher bibelorientiertes Schulbuch oder zielt die Konzeption doch stärker auf einen problemorientierten Unterricht?²²

Inhaltlich folgen die Schul- und auch Religionsbücher den Vorgaben des Lehrplans. Es werden nur solche Bücher für den Unterricht zugelassen, die diese Auflage erfüllen.²³

¹⁷ So verzichtet beispielsweise das Unterrichtswerk „SpurenLesen“ (konzipiert für die Klassenstufen 5/6; 7/8; 9/10) auf jede Form der Schüleraufgaben oder sonstiger Randinformationen. Präsentiert werden unkommentiert Bilder und Texte zu unterschiedlichen Themenbereichen. Diese Konzeption stellt einen völlig neuen Schulbuchtyp dar.

¹⁸ Um eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen, beschränkt sich die vorliegende Analyse auf einen bestimmten Schultyp (Gymnasium) und auf eine festgelegte Schulstufe (Sekundarstufe I, sie umfaßt in der Regel die Klassenstufen 5 bis 10, eine Ausnahme bildet Berlin, hier gehören die Klassenstufen 5 und 6 zum Grundschulbereich). Das Thema Prophetie gehört zu den Pflichtthemen dieser Klassenstufen.

¹⁹ Miller (1986): 524.

²⁰ Miller (1986): 524f.

²¹ Da aber die entwicklungspsychologischen Modelle (vgl. z.Bsp. die Entwürfe von Erikson, Piaget, Kohlberg, Oser, Fowler u.a.) von sehr verschiedenen Grundeinsichten und Einschätzungen ausgehen, liegen auch hier keine hundertprozentig verbindlichen Daten vor. Was für wen wann als angemessener Lernstoff präsentiert werden sollte, bleibt also letztlich in der Entscheidungskompetenz des Lehrers oder der Lehrerin.

²² Einschränkend muß man im Blick auf die Konzeption von Religionsbüchern festhalten, dass die klare Zuordnung zu *einem* didaktischen Modell (hermeneutisches Modell; problemorientiertes Modell; Modell der Elementarisierung; symboldidaktisches Modell, vgl. dazu Wegenast (1993): 35-47; Sturm (1997): 37-86; Lachmann (1997a): 87-103) nur selten möglich ist. In aller Regel liegen Mischformen vor und es liegt im Kompetenzbereich der Lehrperson zu entscheiden, *welche* Unterrichtsform gestaltet werden soll. Eine Ausnahme bilden hier diejenigen Religionsbücher, die streng nach einer festgelegten Didaktik entworfen wurden, z.Bsp. die Religionsbücher des Symboldidaktikers Halbfas oder die von Baldermann konzipierten Religionsbücher, die der biblischen Didaktik des Verfassers folgen, vgl. dazu Kap. IV EXKURS: Ingo Baldermann: Einführung in die Biblische Didaktik.

So bedarf es neben der Schulbuchanalyse immer auch der Lehrplanbetrachtung.²⁴ Der Lehrplan gibt jedoch nicht nur Aufschluss über die zu behandelnden Themen, sondern setzt sich -so jedenfalls in Nordrhein-Westfalen- auch mit den Zielen und Aufgaben des Religionsunterrichts in der Schule auseinander. Hier finden Lehrer und Lehrerinnen Orientierungshilfen im Blick auf die kontrovers diskutierte Frage nach der Funktion des Religionsunterrichts.²⁵ Erstaunlicherweise ist im Fall der Religionsbücher die Kirche an der Erarbeitung der Lehrpläne nicht beteiligt - sie muß der Vorlage des Ministeriums zwar zustimmen, die Inhalte bestimmt sie jedoch nicht mit.²⁶

Die für diese Arbeit ausgewählten Religionsbücher können alle als Arbeitsbücher bezeichnet werden und sind ähnlich aufgebaut. Sie bestehen zumeist aus verschiedenen, in sich geschlossenen Themeneinheiten. Es wechseln sich biblische Einheiten (z.Bsp. Die Bibel - das Buch der Christen; Elia, ein streitender Prophet; Jesus und seine Zeit) mit kirchengeschichtlichen Einheiten (Die ersten Christen: wie ein Senfkorn; Evangelisch-Katholisch) und problemorientierten Einheiten, die systematisch-theologische Fragen aufwerfen (Wahrheit und Lüge, Glück ist ein Geschenk), ab. In den neueren Religionsbüchern finden sich auch zunehmend einführende Darstellungen zu den nicht-christlichen Religionen (besonders zum Islam). Die Einheiten folgen keiner chronologischen Ordnung; auch eine andere Systematik ist auf den ersten Blick nicht zu erkennen.

²³ Vgl. Lernmittelfreiheitsgesetz, Verzeichnis der genehmigten Lernmittel (1993), 24, Punkt 5.3: "Vereinbarkeit mit den Richtlinien und Lehrplänen der betreffenden Schulform bzw. des Schultyps in dem betreffenden Unterrichtsfach in didaktischer und inhaltlicher Hinsicht."

²⁴ Vgl. dazu Kap. IV 1. Curriculare Vorgaben.

²⁵ Gerade in jüngster Zeit wird die Frage nach der Aufgabe und der Funktion des Religionsunterrichts heftig diskutiert. Ausgelöst durch die Einführung des Unterrichtsfaches „Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde“ (LER) im Land Brandenburg und dem von der Öffentlichkeit häufig beklagten „Werteverlust“, hat die Frage nach der Bedeutung und der Notwendigkeit des (konfessionellen?) Religionsunterrichts an Brisanz gewonnen. Braucht der Mensch eine religiöse Bildung? Soll der Religionsunterricht als Angebot unter Angeboten präsentiert werden? Ist ein bekenntnisfreier Religionsunterricht möglich und sinnvoll? Soll der Religionsunterricht „ethisch erziehen“? Diese und eine Reihe weiterer Fragen beschäftigen Vertreter und Vertreterinnen aus Kirche, Schule und Hochschule, nicht zuletzt aber auch die gesamte Öffentlichkeit. Das Thema Religionsunterricht ist ein Medienthema geworden. Zur wissenschaftlichen Diskussion vgl. z.Bsp. Dressler (1996); Ethisch erziehen in der Schule (1996); Identität und Verständigung (1995); Meyer-Blank (1996) mit einem Konzept für ein Unterrichtsmodell „Religion - Philosophie - Ethik“; den Band „Ethik ohne Religion“ (1996), in dem Vorträge und Diskussionsbeiträge (u.a. von Nipkow, Milbank, Höffe, Pannenberg) zur Frage nach dem Verhältnis von Ethik und Religion zusammengestellt sind. In allen Beiträgen wird deutlich, dass Ethik und Religion nicht deckungsgleich sind, sondern dass z.Bsp. bestimmte Verhaltensvorschriften in religiöser und ethischer Hinsicht etwas verschiedenes meinen können (7ff); Gott - mehr als Ethik (1997).

²⁶ Auskunft des Referatsleiters für den Bereich Schulbuchangelegenheiten und politische Bildung, Herrn Dr. Knepper, im Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen am 6.2.1994.

EXKURS: Genehmigungsverfahren bei Religionsbüchern in Nordrhein-Westfalen²⁷

Der Schulbuchentwurf wird vom Verlag, bzw. von den Schulbuchautoren, beim Evangelischen Büro NRW in Düsseldorf eingereicht. Dieses Büro verteilt die Manuskripte an die Landeskirchen Westfalen, Rheinland und Lippe. Weitere Exemplare erhält die gemeinsame Lehrmittelkommission. Sie besteht aus fünf Gutachtern, die für verschiedene Themenbereiche zuständig sind. Zusätzlich wird ein Gutachten vom Frauenreferat eingeholt. Entwürfe oder Einzelkapitel, die das Alte Testament betreffen, werden in der Regel von einem Professor für Altes Testament geprüft.²⁸ Die Gutachter sind angehalten, ein Votum abzugeben, welches das Religionsbuch entweder empfiehlt oder ablehnt. Diese Empfehlungen werden an die drei angeschlossenen Landeskirchen weitergegeben.²⁹ Diese haben ihrerseits die Möglichkeit, das Buch anzunehmen oder abzulehnen - unabhängig von den Voten der Gutachter. Es kommt daher vor, dass ein Buch von den Gutachtern genehmigt und von der Kirche abgelehnt wird und umgekehrt.

Die Ergebnisse werden den Verlagen mitgeteilt. Die Gutachten dürfen in der Regel nicht eingesehen werden. Sind einzelne Kapitel oder das ganze Buch abgelehnt worden, so wird zumeist in Einzelgesprächen mit den Autoren und Autorinnen diskutiert, in welcher Weise das Manuskript überarbeitet werden muss, damit das Verfahren doch noch zu einem positiven Abschluss kommen kann. Dies ist der spannungsgeladene Teil des Zulassungsverfahrens.

Nach der Durchsicht der Kriterienkataloge der Kirche und des Ministeriums erschienen mir folgende Richtlinien in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit erwähnenswert.³⁰

1. Biblische Grundsätze für die Genehmigung

1971 wurde vom Rat der EKD der Bildungsauftrag der Kirche neu überdacht und schriftlich fixiert. Eine vom Rat der EKD für Fragen des Religionsunterrichts eingesetzte Kommission präziserte die Forderung des Grundgesetzes, dass "der

²⁷ Es ist im Rahmen dieser Arbeit wenig sinnvoll, sich ausführlich mit den Genehmigungs- und Zulassungsverfahren der einzelnen Bundesländer bzw. Landeskirchen zu beschäftigen. Eine produktorientierte Schulbuchanalyse, wie sie hier vorgelegt wird, hat weniger den Entwicklungsprozeß der Schulbücher vor Augen (so die prozessorientierte Analyse) als das vorliegende Schulbuch als solches. Es war dennoch aufschlußreich, in Erfahrung zu bringen, nach welchen Kriterien Kirche und Staat Religionsbücher bewerten. Für die eigene Kriterienfindung war dieser Arbeitsschritt unerlässlich. Am Beispiel von Nordrhein-Westfalen soll ein mögliches Zulassungsverfahren kurz skizziert werden. Ich beziehe mich bei den Angaben auf ein Gespräch mit Dr. Karl Graffmann, dem Vorsitzenden der Lehrmittelkommission, geführt am 8.2.1994 in Düsseldorf und auf ein Gespräch mit Dr. Knepper, Referatsleiter für den Bereich politische Bildung im Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen.

²⁸ Derzeit ist Prof. Graf Reventlow von der Ruhr-Universität Bochum an dieser Stelle gutachterlich tätig.

²⁹ Zu den einzelnen Verfahren der Landeskirchen vgl. Richtlinien der Evangelischen Landeskirchen in Nordrhein-Westfalen für die Genehmigung von Religionsbüchern (beschlossen 1982), 4-5.

³⁰ Bei der Auswahl der Kriterien war die Frage leitend, was die Richtlinien zum Umgang mit biblischen, speziell alttestamentlichen Texten sagen und welche Rolle die Ergebnisse aus den Fachwissenschaften bei der Genehmigung von Religionsbüchern spielen. So ergab sich die nachstehende Unterteilung der Kriterien (s.o.). Beurteilungskriterien, die sich auf die pädagogischen Qualitäten der Bücher beziehen oder nach ihrer äußeren Gestaltung fragen (Preis, Werbehinweise usw.), kommen hier nur begrenzt zur Sprache.

Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den 'Grundsätzen der Religionsgemeinschaften' erteilt"³¹ werden solle. Die Kommission stellte fünf Grundsätze des christlichen Glaubens zusammen.³² Diese bilden die geistige Basis des Religionsunterrichts. Die Grundlagen legen Wert auf die geschichtliche Gebundenheit von Glaubensaussagen und wollen sie im Zusammenhang mit kirchlicher Tradition vermitteln. Die Auseinandersetzung mit christlichen Lehrinhalten soll zur Selbstreflexion anregen und zum Verstehen Andersdenkender führen. Der Unterricht soll pädagogisch gestaltet werden; die Lehrer und Lehrerinnen sind dabei zum einen der Wissenschaft und zum anderen ihrem Gewissen verpflichtet.

Fragt man in diesem Zusammenhang nach der Bedeutung, die das Alte Testament für den Religionsunterricht bzw. für den christlichen Glauben hat, so erhält man eine missverständliche Antwort. Die hier zitierten Grundsätze beziehen sich im ersten bzw. zweiten Punkt auf "... das biblische Zeugnis von Jesus Christus"³³. Ist damit nur das Neue Testament gemeint? Die Formulierung "biblisches Zeugnis" lässt eher an die ganze Schrift denken. Dann aber stellt sich die Frage, in welcher Weise das Alte Testament Jesus Christus bezeugt. Eine Verhältnisbestimmung von Altem und Neuem Testament ist hier unumgänglich, sonst bleibt die Aussageabsicht unklar und missverständlich. Gerade auch der unter 2 b. formulierte Grundsatz "Glaubensaussagen und Bekenntnisse sind in ihrem geschichtlichen Zusammenhang zu verstehen und in jeder Gegenwart einer erneuten Auslegung bedürftig"³⁴, fordert hier eine Präzision. Eine biblische Theologie, die das Alte Testament als Teil des christlichen Kanons ernstnimmt, aber auch um die Eigenständigkeit des TENACH bzw. des Alten Testaments weiß, muss nach der Bedeutung alttestamentlicher Texte für den christlichen Glauben fragen - und Antworten versuchen.³⁵

Die Landesynoden haben sich u.a. dies zur Aufgabe gemacht und die Beschlüsse der EKD zum Religionsunterricht modifiziert.³⁶ Nach ihren Überzeugungen ist die Grundlage des Faches "das biblische Zeugnis von Jesus Christus *einschließlich seiner*

³¹ Grundgesetz (1998): Art. 7 Abs. 3.

³² Richtlinien der Evangelischen Landeskirchen in Nordrhein-Westfalen für die Genehmigung von Religionsbüchern (beschlossen 1982), 2-3. Leider ist die Gliederung der fünf Richtlinien nicht einsichtig: die Ausweisung des ersten Grundsatzes fehlt. Es ist zu vermuten, dass der Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes für diese Position vorgesehen ist. Unklar bleiben die Ausführungen aber dennoch.

³³ Richtlinien der Evangelischen Landeskirchen in Nordrhein-Westfalen für die Genehmigung von Religionsbüchern (beschlossen 1982): 2.

³⁴ Richtlinien der Evangelischen Landeskirchen in Nordrhein-Westfalen für die Genehmigung von Religionsbüchern (beschlossen 1982): 2.

³⁵ Vgl. dazu Zenger (1991), der das Erste Testament als „Lebensbaum“ für Juden und Christen bezeichnet und für eine Auslegung plädiert, in der die alttestamentlichen Texte (besonders die Verheißungen) offen zu halten sind, da ja nicht nur die Juden in der Erwartungen der messianischen Wirklichkeit leben, sondern auch wir Christen „noch etwas zu erwarten, zu erhoffen hätten (nämlich: IHN, den zur Vollendung kommenden Gott)!“ (207); Dohmen spricht von einer doppelten Hermeneutik, die sich aus der jüdischen und christlichen Rezeption ergeben habe und weist auf die Notwendigkeit hin, das jüdische Verstehen der Bibel auch für die christliche Auslegung stärker als bisher fruchtbar zu machen, vgl. Dohmen; Stemberger (1996). Zum Themenkomplex vgl. u.a. auch Gunneweg (1988); Jahrbuch für Biblische Theologie (1987).

³⁶ Die Fortschreibung der Synoden zur EKD-Stellungnahme liegen dem in NRW gültigen Lehrplan zugrunde. Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre, (1993), 36-37.

jüdischen Ursprünge und seiner Wirkungsgeschichte."³⁷ (Hervorhebung K.B.)
Wenngleich Jesus hier in der Geschichte seines Volkes verankert wird, greift auch diese Formulierung zu kurz, denn die neutestamentlichen Überlieferungen greifen nur selektiv auf alttestamentliche Texte und Themen zurück. Es bleibt also eine Fülle an Überlieferungen, die nicht ohne weiteres zum Neuen Testament in Beziehung gesetzt werden können. Fazit für den Religionsunterricht wäre, nur solche Texte und Themen zu verhandeln, die mit Jesus in einer - hier nicht weiter beschriebenen - Beziehung stehen. Eine große Anzahl von biblischen Überlieferungen ginge so verloren. Ob die Religionsbücher sich diese Sichtweise zu eigen gemacht haben, wird zu prüfen sein.

2. Fachwissenschaftliche Kriterien für die Genehmigung

Die eben genannten *biblischen* Grundsätze bilden einen Teil des Kriterienkatalogs der *Evangelischen Landeskirchen in Nordrhein-Westfalen*. Darüber hinaus geben die Richtlinien der Evangelischen Landeskirchen in Nordrhein-Westfalen für die Genehmigung von Religionsbüchern weitere sogenannte "Allgemeine Kriterien für Schulbücher und andere Lernmittel"³⁸ an. Unter ihnen findet man sowohl pädagogische Ziele, wie beispielsweise die "Altersgemäßheit der Lernmittel"³⁹, die "Berücksichtigung des sozialen Umfeldes der Schüler"⁴⁰, als auch die Forderung nach fachwissenschaftlicher Orientierung. Der Religionsunterricht soll "in Übereinstimmung mit dem Stand der Forschung"⁴¹ erteilt werden.

Die Forderung nach "Kompatibilität von fachwissenschaftlichem Forschungsstand und Schulbuchdarstellung"⁴², so verständlich sie ist, birgt aber auch Probleme in sich. Denn: Welches ist *der* Stand der Forschung und welches Wissenschaftsverständnis legen die Autoren und Autorinnen der Richtlinien zugrunde?⁴³

Das *Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen* hat ebenfalls Beurteilungskriterien für die Begutachtung der Lehrmittel aufgestellt, die in vielen Bereichen die Richtlinien

³⁷ Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre, (1993): 36.

³⁸ Richtlinien der Evangelischen Landeskirchen in Nordrhein-Westfalen für die Genehmigung von Religionsbüchern (beschlossen 1982): 1.

³⁹ Richtlinien der Evangelischen Landeskirchen in Nordrhein-Westfalen für die Genehmigung von Religionsbüchern (beschlossen 1982): 1, Punkt I.1. (4).

⁴⁰ Richtlinien der Evangelischen Landeskirchen in Nordrhein-Westfalen für die Genehmigung von Religionsbüchern (beschlossen 1982): 1, Punkt I.1.(5).

⁴¹ Richtlinien der Evangelischen Landeskirchen in Nordrhein-Westfalen für die Genehmigung von Religionsbüchern (beschlossen 1982): 1, Punkt I.1.(8).

⁴² Hinrichs (1992): 97.

⁴³ Auch das Gespräch mit Dr. Graffmann brachte hier keine neuen Ergebnisse - im Gegenteil: Die Vorstellung des Vorsitzenden der Lehrmittelkommission, dass der Wissenschaft genüge getan sei, wenn ein Professor für Altes Testament die eingereichten Manuskripte korrigiere und auf exegetische Fehlentscheidungen überprüfe, erscheint in Anbetracht der Forschungs- und Meinungsvielfalt eher fragwürdig. Hier wird zwar versucht, den Graben zwischen der inzwischen unüberschaubaren Forschungslandschaft auf der einen Seite und der Forderung nach Verwissenschaftlichung des Schulunterrichts auf der anderen Seite per Brückenschlag zu schließen, ob aber eine einzelne Forschungsmeinung dafür dienlich ist, muß kritisch angefragt werden. Im Spannungsfeld dieser Fragen bewegt sich daher auch die hier vorgelegte Schulbuchanalyse.

der Kirche aufgreifen, aber auch neue Aspekte aufweisen.⁴⁴ Beide Kriterienkataloge sind sich einig im Blick auf die fachwissenschaftliche Ausrichtung der Lernmittel. Dabei ergänzen allerdings zwei Leitfragen den Beurteilungskatalog des Ministeriums. Die erste betrifft die Frage nach der Einhaltung des Forschungsstandes, die zweite Prüffrage bezieht sich auf den Umgang mit wissenschaftlichen Kontroversen. Sie sollen im Lernmittel bezeichnet werden, um so einen einseitigen Informationsfluss zu verhindern: eine wichtige Ergänzung zu der erhobenen Forderung nach wissenschaftlicher Angemessenheit des Lernmittels.

Blickt man auf das umfangreiche Genehmigungsverfahren für Religionsbücher in Nordrhein-Westfalen zurück, wird der hohe Stellenwert, den man den Lernmitteln für die Schule einräumt, deutlich. Als Massenmedium⁴⁵ mit großem Einfluß unterliegen sie strenger Kontrolle von staatlicher und kirchlicher Seite. Die ausgearbeiteten Kriterien belegen dies in eindrücklicher Weise. Dennoch bleiben grundsätzliche Fragen offen. Sie betreffen zum einen die in den Grundsätzen kaum reflektierte Verhältnisbestimmung von Altem Testament und Neuem Testament und zum anderen die den Richtlinien zugrundeliegende Vorstellung von der fachwissenschaftlichen Orientierung der Lernmittel. Es bedarf hier einer Klärung des Wissenschaftsbegriffes. Beide hier angesprochenen Probleme sind jedoch nicht nur der Lehrmittelkommission, den Verlagen oder Schulbuchautoren anzulasten - im Gegenteil: sie fragen auch kritisch in die alttestamentliche Forschung, die hier bislang nur selten Antworten versuchte.⁴⁶

EXKURS ENDE

1.2. Biblische Texte in Religionsbüchern

Die Frage nach der Funktion biblischer -im Zusammenhang mit dieser Arbeit vor allem alttestamentlicher- Texte im Religionsunterricht tangiert ebenso die weitaus grundsätzlichere Frage nach der Bedeutung des Alten Testaments für den christlichen Religionsunterricht. Dass der Einsatz alttestamentlicher Texte nicht immer

⁴⁴ Lernmittelfreiheitsgesetz, Verzeichnis der genehmigten Lernmittel (1993): 24-26. Besonders erwähnenswert scheint mir die in den kirchlichen Richtlinien fehlende Forderung nach Gleichstellung von Mann und Frau in den Schulbuchdarstellungen. Die Leitfragen, die dieser Forderung beigegeben sind, präzisieren den Anspruch, indem sie vor Rollenklischees warnen und die Bücher daraufhin prüfen, ob sie Frauen und Mädchen als aktiv handelnde Menschen zeigen, um den Schülerinnen auf diese Weise positive Identifikationsfiguren zu geben. Vgl., ebd. (1993): 24, Punkt 5.2.

⁴⁵ Vgl. dazu Tworuschka (1986): 9f, der auf eine Studie hinweist, die belegt, dass Massenmedien „nicht so sehr vorhandene Einstellungen verändern, sondern eher im Sinn von positiven Verstärkern aufgefaßt werden“ (9). Dieses Ergebnis bedarf besonderer Berücksichtigung, denn es zeigt, wie Schulbücher wahrgenommen werden. Es wird in ihnen nicht nach neuen Erkenntnissen gesucht, sondern Schüler und Schülerinnen gebrauchen die Bücher als Bestätigung für bereits getroffene Entscheidungen und vorhandene Meinungen. Schulbücher werden selektiv wahrgenommen.

⁴⁶ Die Mitarbeit an Schulbüchern durch Vertreter oder Vertreterinnen der jeweiligen Fachwissenschaften ist eine Seltenheit. Schulbuchautoren und -autorinnen kommen in der Regel aus der Praxis oder aus dem Bereich der Pädagogik. Ergebnis einer Nachfrage bei den Verlagen Klett, Calwer, Vandenhoeck & Rupprecht auf der „Interschul 1997“ am 11.4.1997 in Berlin.

unumstritten war, liegt aus historischen Gründen nahe.⁴⁷ Bibeltex-te aus beiden Testamenten kommen zwar wie selbstverständlich heute in allen Religionsbüchern vor und haben damit wohl auch im Religionsunterricht ihren festen Platz, doch über die Lesart alttestamentlicher Texte im *christlichen* Unterricht ist damit noch wenig gesagt.⁴⁸ Generell, so lässt sich nach der Durchsicht der heute approbierten Religionsbücher sagen, gehen die Schulbuchautoren und -autorinnen sehr vorsichtig und zurückhaltend mit alttestamentlichen Texten um, besonders mit denen, die eine „christliche Wirkungsgeschichte“ nach sich gezogen haben (z.Bsp. die sogenannten Messiasverheißungen). Eine Auslegung nach dem Schema Verheißung - Erfüllung lässt sich nicht mehr nachweisen.

Dass das Interesse der Schüler und Schülerinnen an biblischen Texten groß ist, bestätigen viele Lehrer und Lehrerinnen. Während kirchliche Themen eher als randständig und nur unter großem Vorbehalt wahrgenommen werden, liegen die „Geschichten der Bibel“ wieder im Trend. „Vom ‘Stricken ohne Wolle’ geht kein Reiz mehr aus.“⁴⁹

Doch trotz dieses Interesses ist der religionspädagogische Einsatz von biblischen Texten seit den 60iger und 70iger Jahren nicht ganz unumstritten. Waren die Bibel und ihr Einsatz im Religionsunterricht bis dahin als grundlegendes Zeugnis und moralische Orientierungsgröße über jeden Zweifel erhaben, so stellte der problemorientierte Unterricht gegen Ende der 60iger Jahre die „Aufdeckung und Bearbeitung vordringlicher Probleme des einzelnen und der Gesellschaft und von humanen und gesellschaftlichen Konflikten mit Hilfe von sozialwissenschaftlichen, auch theologischen Instrumentarien“⁵⁰, in den Mittelpunkt. Die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler und Schülerinnen sollte ernstgenommen und theologisch reflektiert werden. Dass es dabei u.a. zu einer Funktionalisierung der biblischen Texte kam und der Religionsunterricht Gefahr lief, sich zum Sozialkundeunterricht zu entwickeln, wurde schnell erkannt, und es gab in der Folge einige Versuche, diese neue Unterrichtsform auch theologisch zu reflektieren.⁵¹

Das in den 70iger Jahren entwickelte Modell der Elementarisierung räumte der Bibel wieder einen weitaus größeren Platz ein.⁵² Man entdeckte eine bereits innerbiblisch

⁴⁷ Vgl. dazu Schelander (1992): 305-315, der unterschiedliche Positionen der Kirchengeschichte zu dieser Frage referiert und zu dem unbefriedigenden Ergebnis kommt, dass auch nach dem 2. Weltkrieg und der Aufarbeitung der Frage, welche Schuld der Religionsunterricht mit seinen antijudaistischen Auslegungen mitzutragen habe, keine abschließende Antwort auf die Frage nach der Bedeutung des Alten Testaments für den Religionsunterricht gefunden worden sei (315).

⁴⁸ Vgl. zu diesem Thema die Religionsbuchanalysen von Fiedler (1980), Kastning-Olmesdahl (1981) und Reck (1990).

⁴⁹ Dressler (1996): 104.

⁵⁰ Wegenast (1993): 38, 141f.

⁵¹ Vgl. dazu Wegenast (1993): 40f; Dressler (1996): 104ff, der darauf hinweist, dass der Religionsunterricht, der auf die Auseinandersetzung mit biblischen Stoffen verzichtet, heute keine Aktualität mehr besitzt. - Die Gegenüberstellung von biblischem Unterricht und problemorientiertem Unterricht als zwei sich ausschließende Alternativen wurde von Vertretern des thematischen Religionsunterrichts abgelehnt. Vgl. Steck (1982): 170.

⁵² Gleiches gilt für die in dieser Zeit entstandenen symboldidaktischen Modelle (Biehl, Halfas mit verschiedenen Schwerpunkten), die versuchen, Glaube und Erfahrung über die Erschließung von Symbolen miteinander in Beziehung zu setzen. Der symboldidaktische Unterricht hat sich zur Aufgabe gemacht, christliche Symbole (alte wie neue), in denen Ursprungserfahrungen zum Ausdruck kommen, auszulegen und mit der

angelegte Didaktik und entwarf aus den Strukturen der biblischen Sprache (Lob, Klage, Bekenntnis u.a.), in der Grunderfahrungen des Menschen zum Ausdruck kommen, eine Bibeldidaktik (Baldermann), die auch mit Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen kompatibel zu sein schien.⁵³ Die Texte wurden dabei weniger als historische Zeugnisse gelesen, sondern im Blick auf die von ihnen transportierten elementaren Erfahrungen.⁵⁴

Anhand dieser Entwürfe lässt sich zeigen, dass biblische Texte im Rahmen des Religionsunterrichts sehr unterschiedliche Funktionen haben können.⁵⁵ Allein das Vorhandensein biblischer Texte in Religionsbüchern sagt daher noch nichts über ihren religionspädagogischen Einsatz aus. Der Kontext (Arbeitsaufgaben, Bilder usw.) und der hermeneutische Zugang⁵⁶ entscheiden über die Lesart der biblischen Quellen.

Auf der deskriptiven Ebene lassen sich drei Themenarten unterscheiden, bei denen Bibeltexte eine Rolle spielen:

"-Themenart 1: Bearbeitung biblischer Themen und Textzusammenhänge (Beispiel: Exodus).

-Themenart 2: Einbeziehung von Bibeltexten in thematische Einheiten mit theologischem Schwerpunkt (Beispiel: Die Frage nach Gott).

-Themenart 3: Einbeziehung von Bibeltexten in thematische Einheiten mit erfahrungsbezogenem Schwerpunkt (Beispiel: Gehorsam)."⁵⁷

In der hier vorgelegten Analyse kommt ausschließlich die erstgenannte Themenart in den Blick: Prophetie gilt als klassisches biblisches Thema.⁵⁸ Verwendung finden -wie nicht anders zu erwarten- vor allem Texte aus den Prophetenbüchern.

Erfahrungswelt der Schüler und Schülerinnen zu verschränken. Während Halfas einen Symbolbegriff verwendet, nach dem Symbole für die Erschließung geistiger Wirklichkeiten nützlich sind, gebraucht Biehl Symbole eher als kritisches Instrument, das helfen kann, versteckte Erfahrungen zu revitalisieren. Vgl. dazu die Darstellung bei Wegenast (1993): 44-47 und Sturm (1997): 79-83.

⁵³ Vgl. dazu die beiden Religionsbuchentwürfe Hoffnung lernen 5/6 (1995) und Gerechtigkeit lernen 7/8 (1996); vgl. Kap. IV 2.6. und 2.7.

⁵⁴ So auch in der interaktionalen Bibelauslegung, die sich zur Aufgabe gemacht hat, eine größtmögliche *Textnähe* herzustellen. „Dies geschieht durch Verfahren, die im Kommunikationsprozeß die Ebene der Intersubjektivität, der Beziehung von Personen untereinander akzentuieren und realisieren. Ein solches Vorgehen schließt Sachbezogenheit nicht aus, läßt sie aber vorerst zweitrangig erscheinen.“ Wegenast (1993): 143.

⁵⁵ Steck (1982): 178f ergänzt noch einen dritten Unterrichtstyp, den narrativen Bibelunterricht, der von dem Gedanken getragen wird, dass man sich die Wirklichkeit nicht rational, sondern über eine eher deskriptive Sprache erschließen und in der Folge auch ordnen kann. Theorien des Erzählens wurden vorgelegt (u.a. Neidhart) und es entstand eine Vielzahl an Erzählbüchern zur Bibel, die in narrativer Form biblische Geschichten nacherzählen. Texte dieser Gattung finden sich häufig in Religionsbüchern.

⁵⁶ Vgl. Berg (1993): 52-69, der verschiedene Auslegungsmodelle (tiefenpsychologische Auslegung, feministische Auslegung, strukturalistische Auslegung u.a.) vorstellt. Berg kommt zu dem Ergebnis, dass die Kontextorientierung bei der Auslegung biblischer Texte zugenommen habe. „Die spezifische Botschaft und Intention eines biblischen Textes wird also erst aus dem jeweiligen Kontext heraus verständlich, in dem er entstanden, tradiert, gehört wurde und wird. Der Text der Bibel beginnt erst im Kontext der Erfahrung zu sprechen.“ (69)

⁵⁷ Berg (1993): 25f.

⁵⁸ D.h. nicht, dass prophetische Texte generell nur bei der Themenart 1 Verwendung finden. Sie kommen ebenso bei der Darstellung nicht-prophetischer Themen vor: z.Bsp. Texte des Jonabuches im Kapitel zum Thema Auferstehung (Themenart 2).

Daneben sind ebenfalls historische Quellen, Kurzgeschichten, Gedichte, Zeitungsausschnitte, fiktive Dialoge, die zumeist als Rollenspiel dienen sollen, Lieder u.a.m. abgedruckt. Eigens erwähnt werden muss zudem das vielseitige Bildmaterial: es reicht von Landkarten bis zu Cartoons. Werke namhafter Künstler und Künstlerinnen dienen ebenso als Unterrichtsmaterial wie Photographien und Abbildungen antiker Reliefs, Stelen und andere archäologische Funde.

Es wird den Schülern und Schülerinnen also eine Vielfalt an Materialien dargeboten. Gerade im Vergleich mit den "alten" Religionsbüchern wirken die "neuen" sehr viel bunter und lebensnäher. Es bleibt zu untersuchen, in welcher Weise biblische Texte Eingang in dieses "Medienspektakel" gefunden haben.

2. Schulbuchanalysen - Religionsbuchanalysen

Zum großen Feld der Schulbuchforschung zählen u.a. auch die Schulbuchanalysen. In diesen -ganz eigenständigen- Forschungszweig ist in den letzten Jahren Bewegung gekommen: vorrangig in Form von Kritik. Sie betrifft vor allem die wissenschaftlichen Prämissen und die methodischen Vorüberlegungen der Analysen. Schulbuchanalysen, so lassen sich die Mängel allgemein zusammenfassen, seien häufig unreflektiert, hätten kein ausformuliertes erkenntnisleitendes Interesse, seien ideologieanfällig und oftmals methodisch unsauber gearbeitet.⁵⁹ Härter kann eine Kritik wohl kaum ausfallen und sie ruft jeden und jede, der oder die sich mit Schulbüchern wissenschaftlich beschäftigen will, zu einem reflektierten und wissenschaftlich durchdachten Umgang mit dem gewählten Forschungsgegenstand auf. Ein Rechenschaftsbericht scheint gefordert, besonders zu den Fragen:

"Was geschieht, wenn Schulbücher der vorurteils- und ideologieanfälligen Fächer ... auf den Prüfstand der Schulbuchforschung geraten? Was sind die Forschungsinteressen? Was sind die theoretischen Zugriffe und welches die methodischen Instrumente? Auf der Grundlage welcher Kriterien werden die Urteile entwickelt?"⁶⁰

Daher beschäftigt sich dieses Kapitel zum einen mit dem aktuellen Forschungsstand bei Schulbuchanalysen, u.a. auch mit einem Blick in die Geschichte der Disziplin Schulbuchforschung, und zum anderen sollen Methodenprobleme und mögliche Zielsetzungen von Schulbuchanalysen diskutiert werden. Beide Aspekte sollen helfen, einen - auf die Fragestellung dieser Arbeit bezogenen - reflektierten Kriterienkatalog zu erstellen.

⁵⁹ Vgl. Fritzsche I (1992): 9f mit weiterführender Literatur; vgl. Schallenberger (1976): 3.

⁶⁰ Fritzsche I (1992): 9.

2.1. Forschungsstand

Es gibt nur wenige Untersuchungen, die mit der Fragestellung dieser Arbeit in unmittelbarer Beziehung stehen. Es ist zwar gerade in den letzten Jahren eine Reihe von Arbeiten -besonders Dissertationen⁶¹- erschienen, die sich der Schulbuchforschung widmen, doch ein genuin alttestamentliches Thema wurde bisher noch in keiner der vorgelegten Schulbuchanalysen berücksichtigt.⁶² Von exegetischer Seite ist das Interesse an der Frage, in welcher Weise alttestamentliche Texte und wissenschaftliche Arbeiten über das Alte Testament Eingang in Religionsbücher gefunden haben bzw. finden sollen, auffallend gering. Gelingt es, die Relevanz biblischer Texte und Traditionen für die Gegenwart nachzuweisen? Legen die Autoren und Autorinnen der Schulbücher ihr methodisches Vorgehen offen? Welche theologischen Entscheidungen kommen in den Auslegungen zum Tragen? Können Ergebnisse aus der exegetischen Forschung soweit elementarisiert werden, dass sie „schulbuchtauglich“ sind? Diese, das Medium Religionsbuch grundsätzlich betreffende Fragen sind bisher nur selten Gegenstand der Forschung geworden. Noch immer, so scheint es, gibt es eine nun schon traditionell gewordene Distanz zwischen den Fachgebieten der Theologie und der Pädagogik. „Wer versucht, Religionsdidaktik als theologische und pädagogische Disziplin zu beschreiben, muß mit der Irritation fertig werden, dass die Beziehung von Pädagogik und Theologie getrübt ist. Würde man die Geschichte des Verhältnisses von Theologie/Religionsdidaktik und Pädagogik/Allgemeine Didaktik schlagwortartig beschreiben wollen, so müßten dabei Begriffe wie Konkurrenz, Tabuisierung, Ignoranz, aber auch Berührungängste u.ä. eine bedeutsame Rolle spielen.“⁶³

So blickt der Zweig der Religionsbuchanalysen zwar auf eine fast dreißigjährige Geschichte zurück,⁶⁴ in der sehr verschiedene theologische Themen zur Diskussion standen, doch liegen diese meist im Spannungsfeld zwischen dem Verständnis des

⁶¹ „Bei der überwiegenden Zahl der Schulbuchuntersuchungen handelt es sich um Dissertationen, Magisterarbeiten, Prüfungs- und Examensarbeiten. Wenn man zudem die kirchlichen ‘Auftragsarbeiten’ einmal außer acht läßt, dann bleibt festzuhalten, dass die ‘arrivierte’ Religionspädagogik sich nur in Einzelfällen mit Schulbuchuntersuchungen beschäftigt.“ Heide (1992): 156/157 mit Anm. 25, nennt die Verfasser und Verfasserinnen der Dissertationen. Es bleibt weiter anzumerken, dass der Anteil an Frauen, die sich im Bereich der Schulbuchforschung engagieren, vergleichsweise hoch ist -fast jede dritte Religionsbuchanalyse wurde von einer Frau verfasst-. Zum anderen muß man sagen, dass nicht nur das Interesse der Religionspädagogik an diesem Forschungszweig gering ist, sondern auch das der übrigen theologischen Disziplinen.

⁶² Vgl. Überblick bei Dieterich (1992): 137.

⁶³ Lämmermann (1991): 77. Wenn sich die Religionsdidaktik aber auf eine theologische Wissenschaft bezieht, dann in der Regel auf die *Systematische Theologie*. Vgl. Lachmann (1997): 21. Dass die systematische Theologie ebenso kontrovers wie andere Disziplinen historische und aktuelle Fragen zur Theologie diskutiert, wird von der Religionspädagogik kaum wahrgenommen. Eine Ausnahme bildet Lämmermann (1991): 74ff, der sich gegen eine einseitige Bezugnahme wendet, da er darin die Gefahr sieht, dass die Religionsdidaktik anderenfalls zur theologischen Anwendungswissenschaft verkomme. Sie müsse demgegenüber selbstständig die theologischen Disziplinen rezipieren und auf ihre didaktischen Fragestellungen hin auslegen. In Bezug auf die „Verwandtschaft“ von alttestamentlicher Fachdidaktik und der alttestamentlichen Fachwissenschaft kommt Baltzer (1996): 229ff zu ähnlichen Ergebnissen. Die Fachdidaktik sei ebenso vielfältig wie die Exegese auch, die Nähe der beiden Arbeitsgebiete sei durch den Forschungsgegenstand gegeben, nicht durch eine gemeinsame Fragestellung o.ä. Die Disziplinen Theologie und Erziehungswissenschaft miteinander ins Gespräch zu bringen, versucht auch die Zeitschrift „Der Evangelische Erzieher“. Diese Zeitschrift hat seit 1998 ihren Titel geändert und trägt jetzt den programmatischen Titel „Pädagogik und Theologie. Der evangelische Erzieher“:

⁶⁴ Als erste große Religionsbuchanalyse wird in der Regel die Arbeit von Meinecke (1969) genannt.

eigenen christlichen Glaubens und einem anderen Wirklichkeitsverständnis bzw. anderen Religionen. Nur sehr vereinzelt bezogen sich die Fragestellungen auf ein theologisches oder biblisches Thema im engeren Sinne.⁶⁵

Daher betritt diese Arbeit eine weitgehend unberührte Forschungslandschaft. Umso wichtiger ist es, sich mit der überaus lebendigen geschichtlichen Entwicklung dieses recht jungen Arbeitsgebietes zu beschäftigen.

2.2. Geschichtlicher Rückblick

Die Anfänge der Schulbuchanalyse liegen im späten 19. Jahrhundert. "Schon damals wurde als Missstand erkannt, dass die Schulbücher voller Fehler steckten, dass sie Verzerrungen enthielten, das eigene Volk verherrlichten oder andere herabsetzten, dass sie nationalsozialistischen Vorurteilen Vorschub leisteten und sogar offen Feindbilder kreierten."⁶⁶ Dem galt es zu widerstehen. Die 1899 in Paris durchgeführte Friedenskonferenz gab erste Impulse: Stimmen wurden laut, die sich gegen eine nationale Vereinnahmung -insbesondere von Geschichtsbüchern⁶⁷ - aussprachen.⁶⁸ Nach und nach etablierten sich Komitees, die auf internationaler Ebene "Schulbuchrevision" betrieben mit dem Ziel, eine fundierte und gute Verständigung zwischen den Völkern zu ermöglichen bzw. zu untermauern. Schulbücher wurden auf "Fehler" untersucht und daraufhin befragt, inwiefern sie Vorurteilen zuarbeiteten⁶⁹, die dem angestrebten Versöhnungsprozess entgegenstanden. Es ging um den Abbau von Feindbildern.

Der zweite Weltkrieg brachte jedoch alle Aktivitäten in dieser Richtung zum Erliegen. Die UNESCO nahm nach 1945 die Bemühungen wieder auf und unterstützte die Bestrebungen, durch internationale Schulbucharbeit den Friedensprozess in Europa voranzutreiben. Im Blickpunkt standen hauptsächlich Schulgeschichtsbücher, denen man auf dem Gebiet der Völkerverständigung eine besondere Stellung beimaß.⁷⁰ 1950 kam es zur ersten bilateralen Schulbuchkonferenz. In Deutschland wurde 1951 von Georg Eckert das nach ihm benannte "Internationale Institut für Schulbuchverbesserung"⁷¹ gegründet. Wie bereits im Institutsnamen festgelegt, sind länderübergreifende Arbeiten für diese Einrichtung kennzeichnend. Zum Aufgabenfeld gehört laut Gründungsgesetz, "durch internationale Schulbuchforschung historisch, politisch und geographisch bedeutsame Darstellungen in den Schulbüchern der

⁶⁵ Nachgeordnete Bedeutung haben auch Analysen, die das Verhältnis der Schüler und Schülerinnen und ihrer Lebens- und Erfahrungswelt zum Thema haben, so Dieterich (1992): 136. Zu den Analyseschwerpunkten vgl. die Darstellung in Kap. II 2.3. Wissenschaftliche Religionsbuchanalysen: Forschungsstand.

⁶⁶ Institutsbroschüre des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung (1993): 3.

⁶⁷ In Deutschland jedoch waren bis zum Ende des ersten Weltkriegs Geschichtsbücher verbreitet, die sich durch "nationale Politisierung" auszeichneten. Vgl. Laubig, Peters, Weinbrenner (1986): 18.

⁶⁸ Vgl. Jeismann (1979): 8.

⁶⁹ So z.Bsp. in den französischen und preußischen Richtlinien der zwanziger Jahre, die ganz offen auf eine feindliche Gesinnung der Schüler hinarbeiteten. "Der Lehrer soll den Offizieren das Material liefern, das physisch gestählt und seelisch gut vorbereitet ist für Kaserne und Schlachtfeld", so heißt es in den französischen Unterrichtsrichtlinien. Zitiert nach Fritzsche II (1992): 107.

⁷⁰ Vgl. Schüdekopf (1976): 111.

⁷¹ Ab 1975 dann "Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung" mit ständigem Sitz in Braunschweig.

Bundesrepublik Deutschland und anderer Staaten miteinander zu vergleichen und Empfehlungen zu ihrer Versachlichung zu unterbreiten..."⁷²

Eindrücklich ist ein Blick in die Veröffentlichungsliste des Instituts. Die dort verzeichneten Arbeitstitel machen den Anspruch des Instituts deutlich, das Augenmerk auf Themen zu legen, die im Laufe der Geschichte zu politisch belasteten Kapiteln zwischen einzelnen Ländern geworden sind, so z.Bsp. Arbeiten, die die polnisch-deutsche Grenze in Schulbuchdarstellungen thematisieren,⁷³ Arbeiten zur Darstellung der jüdischen Geschichte in deutschen Geschichtsbüchern⁷⁴ und andere Fragestellungen⁷⁵.

Man sprach fortan nicht mehr von Schulbuch*revision*, deren Hauptmerkmal die Aufdeckung von "Fehlern" und Vorurteilen gewesen war, sondern von Schulbuch*forschung*: "Die Schulbuchanalyse ist nicht mehr nur eine 'pragmatische Kunst' (O.-E. Schüddekopf), die sich auf hermeneutisches Gespür verläßt."⁷⁶ Schulbücher wurden in den nachfolgenden Analysen meist mehrdimensional untersucht: Fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Gesichtspunkte sind bei diesen Untersuchungen wichtig.⁷⁷

Die Ausweitung und Intensivierung der Schulbuchforschung hatte auch zur Folge, dass einerseits ein heftiger Streit über die "richtige" Methode bei der Analyse von Schulbüchern ausbrach (er dauert bis heute an) und zum anderen Schulbücher wieder stärker politisch vereinnahmt wurden. So lief die Entwicklung der jungen Disziplin nicht so glatt, wie es die bisherigen Ausführungen vermuten lassen.

In den siebziger Jahren fanden im Zusammenhang mit der Bildungsreform zunehmend Schulbücher Verbreitung, die die sozialen Verhältnisse der Schüler und ihre Probleme konzeptionell in die Unterrichtseinheiten mit einarbeiteten: Der problemorientierte Unterricht begann sich durchzusetzen.⁷⁸

Dagegen wehrten sich besonders konservative Kreise, u.a. auf dem Gebiet der Schulbuchkritik. Die in der Literatur unter dem Begriff Schulbuch*schelte*⁷⁹ geführten Analysen zeichnen sich durch Eindimensionalität in der Fragestellung aus, sind in ihren Wertungen zumeist wenig differenziert und tragen ihre oft politisch eingefärbten Ergebnisse polemisch vor.⁸⁰ Ihre Kritik ist keine Schulbuchkritik, sondern eine

⁷² Institutsbroschüre des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung (1993): 5.

⁷³ Z.Bsp. Sperling (1991).

⁷⁴ Z.Bsp. Robinsohn; Schatzker (1963).

⁷⁵ Z.Bsp. Tworuschka (1986).

⁷⁶ Institutsbroschüre des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung (1993): 5.

⁷⁷ Vgl. Laubig, Peters, Weinbrenner (1986): 19.

⁷⁸ Zur Geschichte und Konzeption des problemorientierten Religionsunterrichts vgl. die Darstellung von Steck, in: Wintzer (1982): 150-193, besonders § 16 Problemorientierter Unterricht, ebd.: 182-193.

⁷⁹ Der Begriff wurde von Gerd Stein eingeführt. Vgl. Stein (1977): 32-82 mit weiteren Differenzierungen.

⁸⁰ "Schulbücher wurden von verschiedenen gesellschaftlichen Interessengruppen 'durchgekämmt', um ihre Inhalte in aktuelle partei- und wahlkampfpolitische oder prinzipielle gesellschaftliche Auseinandersetzungen miteinzubeziehen. Wirkliche pädagogische Absichten haben dabei nie im Vordergrund gestanden. Im Kern der Diskussionen ging es nicht einmal vornehmlich um den Inhalt der Schulbücher oder den Inhalt der Richtlinien, sondern es handelte sich zumeist 'um ungelöste gesellschaftliche Probleme, die - als 'Bildungsaufgaben' etikettiert - gern der Schule anheimgestellt' wurden (Stein 1979, S. 18)." Laubig, Peters, Weinbrenner (1986): 20. - Am Rande sei bemerkt, dass die Reaktion der Schulbuchautoren und -autorinnen auf die Kritik an ihrem Werk ähnlich undifferenziert und überzogen ist wie die Schelte selbst: Störungen bei der frühkindlichen Reinlichkeitserziehung seien dafür verantwortlich, dass die Schulbuch-Kritiker

Infragestellung von Schule und Unterricht generell; sie ist ein "Politikum"⁸¹. Dass auch Religionsbücher "gescholten" wurden, versteht sich von selbst. Gestritten wurde u.a. über das von Baldermann, Steinwede, Kremers u.a. herausgegebene Unterrichtswerk "Arbeitsbuch: Religion"⁸², das in Aufnahme von Forschungsergebnissen der historisch-kritischen Methode Rechnung trägt und dadurch nach Meinung der Kritiker den "exklusiven Absolutheitsanspruch" der Bibel in Frage stellt. Typisch für die Art und Weise der Auseinandersetzung ist die Tatsache, dass die Angegriffenen keine Möglichkeit erhielten, zu den Vorwürfen Stellung zu nehmen.⁸³

Für Gesprächsstoff sorgte auch die von der Forschungsstelle Jugend und Familie 1982 herausgegebene Untersuchung von Henning Günther und Rudolf Willeke zu verschiedenen Deutsch-, Politik- und Religionsbüchern.⁸⁴ Eine umfangreiche Rezension disqualifiziert die genannte Studie jedoch als Schulbuchschele.⁸⁵ Die Rezensenten unterstellen den Schulbuchkritikern, neben mangelhafter methodischer Arbeit, vor allem ein konservatives Grundmuster, nach dem die ganze Arbeit „gestrickt“ sei. Die ausgewählten Items, so z.Bsp. die Untersuchungsgröße "heile Welt", seien mit Merkmalen bestückt, die keinen theoretischen Bezugsrahmen erkennen ließen. "So entsteht ein diffuses Bild der 'heilen Welt' einer ideologiefreien Eliteherrschaft und einer harmonistischen Wohlstandsgesellschaft, die durch den Autoritätsverlust der tragenden Institutionen (Kirche, Staat, Militär) und den Zerfall der bürgerlichen Familie verunsichert und bedroht wird."⁸⁶ Bei der Analyse der Religionsbücher sei zudem ein "höchst fragwürdiger Fundamentalismus"⁸⁷ feststellbar, der sich einem wissenschaftlichen Zugang verschließe und mit Begriffen operiere, die dringend einer Definition bedürft hätten, z.Bsp. der in der Arbeit viel strapazierte Offenbarungsbegriff.⁸⁸

Die Schulbuchschele, die hier an zwei Beispielen vorgestellt wurde, brachte die wissenschaftliche Schulbucharbeit nur insofern weiter, als sie noch stärker als bisher zu einer "theoriegeleiteten"⁸⁹ Schulbuchforschung herausforderte.⁹⁰

Stein stellte drei Themenbereiche zusammen, für die er sich eine intensivere Weiterarbeit wünschte, mit dem Ziel, die öffentliche Diskussion wieder zu versachlichen. Er forderte dazu auf, die Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbuchforschung eingehender zu erörtern, die Fragestellung der

insbesondere auf linksgerichtete Schulbücher derart "überschwänglich" reagierten. Eine "kollektive Zwangspsychose" unterstellt der Geschäftsführer des Verbandes der Schulbuchverlage den Kritikern. Vgl. Günther, Willeke (1982): 13-15.

⁸¹ Stein (1979): 9.

⁸² Baldermann, Steinwede, Kremers (1973).

⁸³ Vgl. Stein (1979): 59-63, vgl. Stein (1977): 67-69.

⁸⁴ Günther, Willeke (1982).

⁸⁵ Fischer, Peters, Weinbrenner (1983).

⁸⁶ Fischer, Peters, Weinbrenner (1983): 180.

⁸⁷ Fischer, Peters, Weinbrenner (1983): 183.

⁸⁸ Vgl. Fischer, Peters, Weinbrenner (1983): 182.

⁸⁹ Vgl. Laubig, Peters, Weinbrenner (1986): 21.

⁹⁰ Schulbuchschele sollte jedoch nicht nur in ihren Erscheinungsformen beschrieben und auf dahinterstehende Motive analysiert werden. Sie muß zugleich als *Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit* begriffen werden." Stein (1979): 11.

Schulbuchforschung auszuweiten und durch die sorgfältige Erstellung von Kriterienkatalogen eine bessere Kontrolle zu ermöglichen.⁹¹ Schulbuchforschung auf internationaler Ebene kann nach Schissler zudem helfen, blinde Flecken bei der Selbstwahrnehmung aufzudecken und somit "Selektionsgesichtspunkte zur Diskussion stellen"⁹².

Inwieweit die in den achtziger und neunziger Jahren entstandenen Schulbuchanalysen diesem Anspruch gerecht werden, wird bis in jüngste Tage unterschiedlich bewertet. Auf internationaler Ebene wird weiterhin bemängelt, dass es immer noch keinen einheitlichen Bewertungsschlüssel für Schulbücher gibt, während andere Stimmen dies für unmöglich halten, da die verschiedenen Fragestellungen ein einheitliches Vorgehen unmöglich machen würden.⁹³

Die Reaktion auf die Schulbuchschele ist meiner Meinung nach insgesamt positiv zu werten. Die im Zeitraum vom Ende der sechziger Jahre bis heute vorgelegten Schulbuchanalysen (nicht Schulbuchschele) zeigen einerseits eine zunehmende Verwissenschaftlichung der Methodik und andererseits interessante und für die Neuzeit wichtige Fragestellungen. Sie im Rahmen dieser Arbeit kurz zu referieren, ist daher sinnvoll und zudem notwendig, da die Untersuchungen den derzeitigen Forschungsstand markieren.

Der Forderung nach mehr Wissenschaftlichkeit bei Schulbuchanalysen tragen zudem mehrere neue Untersuchungen Rechnung, die sich ausschließlich mit Methodenproblemen bei Analysen von Schulbüchern auseinandersetzen.⁹⁴

2.3. Wissenschaftliche Religionsbuchanalysen: Forschungsstand

Von *wissenschaftlicher* Religionsbuchanalyse spricht man allgemein seit 1969; damals verfasste Ursula Meinecke eine Dissertation mit dem Titel: "Religionsunterricht im Spiegel seiner Lehrbücher".⁹⁵ Diese und alle nachfolgenden Arbeiten lassen sich, wie Heide richtig gesehen hat, in zwei Themenbereiche unterteilen:

1. in Untersuchungen, die sich mit der Darstellung verschiedener Konfessionen in Religionsbüchern befassen und
2. in Untersuchungen, die sich mit dem Welt- und Lebensverständnis der Bücher auseinandersetzen, "mit dem Verständnis von Theologie, Kirche, Bibel und religiöser Wahrheit",⁹⁶ d.h. ideologiekritisch arbeiten.⁹⁷ Formal handelt es sich bei beiden Untersuchungsschwerpunkten zumeist um Inhaltsanalysen.

Aus beiden Bereichen sollen im folgenden einige ausgewählte Analysen vorgestellt werden. Dabei war das Kriterium leitend, welche Untersuchungen mit der Fragestellung oder der Methodik dieser Arbeit in Beziehung stehen. Die Darstellung ist

⁹¹ Vgl. Stein (1979): 11.

⁹² Vgl. Schissler (1985): 96.

⁹³ Vgl. Fritzsche I (1992): 10f.

⁹⁴ Vgl. dazu Kap. II 3. Methodenprobleme bei Schulbuchanalysen.

⁹⁵ Vgl. Dieterich I (1990): 36 und Heide (1992): 151.

⁹⁶ Heide (1992): 155.

⁹⁷ So auch auf dem Gebiet der Lehrplananalyse, wo gleichfalls zunehmend ideologiekritisch gearbeitet wird, vgl. Hahn (1992).

chronologisch geordnet und beginnt mit der Religionsbuchanalyse von Ursula Meinecke.

Meinecke versuchte 1969 anhand der Analyse von Lehrbüchern, die im Zeitraum von 1947 bis 1967 in Volksschulen verwendet wurden, Rückschlüsse auf die Art und Weise des Religionsunterrichts zu ziehen. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Religionsbücher "insgesamt einen autoritativ verkündigenden Unterricht (intendieren); d.h. die in den Lehrbüchern in methodisch variablen Formen dargebotene Sache beansprucht geistige und persönliche Autorität."⁹⁸ Ferner würden die Lehrbuchinhalte nur in sehr begrenzter Weise mit den Diskussionen, die im Untersuchungszeitraum in der Theologie geführt wurden, parallel gehen. So findet die dialektische wie die historisch-kritische Theologie kaum einen Niederschlag.⁹⁹ Ebensovienig wie auf die theologische Fachwissenschaft Bezug genommen wird, werden nach Meinecke Ergebnisse aus der Pädagogik umgesetzt: Die Schüler und Schülerinnen werden als Gegenüber nicht ernst genommen, es wird vielmehr festgeschrieben, was sie zu wissen und zu glauben haben; Bezüge zu ihrer eigenen Situation oder gesamtgesellschaftlichen Problemen werden in den zur Untersuchung stehenden Lehrbüchern nur selten hergestellt.¹⁰⁰ So sind die Ergebnisse der Analyse schwerpunktmäßig im Negativbereich angesiedelt.¹⁰¹

Interessant ist die Untersuchung von Meinecke für diese Arbeit besonders deshalb, weil die Autorin auch nach fachwissenschaftlichen Korrelationen fragt. So thematisiert sie den Mangel an wissenschaftlicher Aufarbeitung des biblischen Stoffes und fordert Religionsbücher, die sachlich und offen Textauslegungen darbieten. Es wird zu untersuchen sein, inwieweit sich die nachfolgenden Religionsbücher in die von Meinecke vorgeschlagene Richtung entwickelt haben.¹⁰²

Wichtiger Themenschwerpunkt, zu dem besonders in den siebziger und achtziger Jahren gearbeitet wurde, ist die Darstellung des Judentums in Schul- bzw. Religionsbüchern.¹⁰³ Ausgangspunkt der meisten Untersuchungen war die Frage, ob die Lehrpläne und Religionsbücher (oder Teile daraus, z.Bsp. die Darstellung der Passionsgeschichte) antijudaistischen Gedanken zuarbeiten, d.h., ob sie durch Fehlinformationen zum Judentum, durch Nichterwähnen jüdischer Parallelen oder

⁹⁸ Meinecke (1969): 264.

⁹⁹ "Dagegen verbindet sich der allgemeine Autoritätsanspruch auf ganz problematische Weise mit einem Traditionalismus kirchlich-popularchristlichen Gepräges." Meinecke (1969): 265.

¹⁰⁰ Meinecke (1969): 265ff.

¹⁰¹ Halbfas kommt auf katholischer Seite zu ähnlichen Ergebnissen, vgl. ders.: (1968/69): 111-163.

¹⁰² In den sechziger Jahren sind weitere Religionsbuchanalysen von Missalla (1969); Halbfas (1968/69): besonders Teil 2, "Religionsbücher `heute'", 111-163 und Berg (1969) vorgelegt worden.

¹⁰³ Konrad (1970); Kremers (1972, mit weiterer Literatur zum Thema (46 Anm. 1); Fiedler (1980); Kastning-Olmesdahl (1982), die neben einer vertikalen Untersuchung auch einen Überblick über die Entwicklung der letzten 30 Jahre gibt; Reck (1990); Heide (1992): 153/154 mit weiterführender Literatur und Veröffentlichungen des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, vgl. die Veröffentlichungsliste des Instituts. Kremers (1976) stellt drei Unterrichtsmodelle bzw. Religionsbücher vor, die in positiver Weise das Judentum aufnehmen und den jüdisch-christlichen Dialog durch sachgerechte Informationen unterstützen.

Lesarten oder auch durch eine antijudaistische Atmosphäre¹⁰⁴ die Schüler und Schülerinnen zu einer distanzierten bis ablehnenden Haltung Juden gegenüber beeinflussen.¹⁰⁵ Es erschrickt zu erfahren, dass noch 1982 in fast allen Religionsbüchern für die Grundschule "in der Beziehung zwischen Juden und Jesus Wörter wie Hass, Feindschaft, Zorn oder Wut"¹⁰⁶ benutzt werden.¹⁰⁷ Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Kremers, der 1972 Lehrpläne und Richtlinien auf antijüdische Vorurteile untersuchte. Interessant ist auch das Ergebnis, dass in der Hälfte der Lehrpläne das Judentum und seine Beziehung zum Christentum überhaupt nicht als Unterrichtsgegenstand vorgesehen ist.¹⁰⁸ In dieser Hinsicht kann man allerdings von einer positiven Entwicklung sprechen, denn 1990 stellte Reck -wenigstens für die katholische Seite- fest, "dass Inhalte jüdischer Geschichte und Religion im heutigen Religionsunterricht zur Sprache kommen"¹⁰⁹. Fast alle Analysen sehen einen engen Zusammenhang zwischen der neutestamentlichen Forschung, den dort vorherrschenden Strömungen wie auch den dort ungeklärten Fragen zur Verhältnisbestimmung von Juden- und Christentum und den Ergebnissen der Untersuchungen der Schulbücher.¹¹⁰

¹⁰⁴ Kastning-Olmesdahl (1981): 121.

¹⁰⁵ Das Institut für Schulbuchforschung an der Universität Duisburg (bes. Heinz Kremers) hat zu diesem Themenkomplex kritische Arbeiten vorgelegt und wichtige Anstöße für eine vorurteilsfreie Darstellung des Judentums in Schulbüchern und Unterrichtsmedien gegeben. Vgl. dazu u.a. den Sammelband: Juden, Judentum und Staat Israel im christlichen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1980), in dem sowohl Lehrpläne, konfessionell verschiedene Schulbücher als auch audiovisuelle Medien vorgestellt und analysiert werden. Als neuere Arbeit ist hier der Band: Dialog der Religionen im Unterricht (1996) zu nennen, in dem neben dem Judentum auch Islam, Hinduismus und Buddhismus als Dialogpartner vorgestellt werden. Kinder und Jugendliche sollen in der Schule religiöse Dialogfähigkeit einüben. Dazu dokumentiert der Band Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern, gibt theoretische Einführungen zum Stand des Dialogs des Christentums mit den verschiedenen Weltreligionen und stellt ausgewählte Unterrichtsmodelle vor.

¹⁰⁶ Kastning-Olmesdahl (1981): 202.

¹⁰⁷ Kremers (1980): 37-54 kommt nach der Analyse von 6 Schulbüchern zu dem Ergebnis, dass viele Religionsbücher sehr einseitig die Tora mit jüdischer Gesetzmäßigkeit gleichsetzen, die Pharisäer sehr tendenziös als Feinde Jesu beschrieben werden und auf eine Darstellung der Geschichte des Judentums nach 70 n.Chr. in den meisten Religionsbüchern fast vollständig verzichtet wird. Erst in der Neuzeit tauchen die Juden „fast gespensterhaft“ (53) -dann aber sehr positiv- wieder auf.

¹⁰⁸ Kremers (1972): 48.

¹⁰⁹ Reck (1990): 221. Sie erarbeitete dennoch eine Vielzahl an Verbesserungsvorschlägen. Weitere neuere Arbeiten zu diesem Gebiet liegen meines Wissens nicht vor. Zu einem ähnlichen Ergebnis wie Reck kam bereits Fiedler (1981), wenngleich er auf eine zusammenfassende Auswertung seiner Analysen verzichtet. Die Durchsicht der Einzelergebnisse aber läßt eine nur negative Bilanz nicht zu. Viele Themen und Fragestellungen zum Thema Judentum finden in den Religionsbüchern nach Meinung des Verfassers eine sachgemäße Aufarbeitung. Anzumerken bleibt, dass die von Fiedler erarbeiteten Dimensionen, die er als sachliche Grundlage für die Bewertung der einzelnen Religionsbücher verwendet, in vielen Punkten einer fachwissenschaftlichen Überprüfung nicht standhalten können. So geht Fiedler z.Bsp. davon aus, dass es sachgemäß sei, wenn die Religionsbücher den Rückgriff der Propheten auf die Tora herausstellen (53). - Ins Auge fällt zudem das vollständige Fehlen von Sekundärliteratur bei der Darstellung der Analysedimensionen. Worauf bezieht sich Fiedler? - Auch die Polarisierung, die er bei der Beschreibung der Dimensionen vornimmt -er unterteilt in sachgemäße und unsachgemäße Darstellungen, wobei unsachgemäße Aussagen dann vorliegen, wenn den (seiner Meinung nach) sachgemäßen Aussagen widersprochen wird- kann allein schon aus methodischen Erwägungen heraus nicht überzeugen. So kann z.Bsp. auch das Fehlen bestimmter Informationen eine Darstellung unsachgemäß werden lassen.

¹¹⁰ "Um die fragwürdige Behandlung des Judentums im evangelischen Religionsunterricht in Deutschland heute gerecht und umfassend beurteilen zu können, müssen wir den Horizont unserer Analyse erweitern. Denn die Basis für Richtlinien, Lehrpläne und Schulbücher sind die Darstellungen des Judentums und seines

Thematisch schließt sich an die Frage nach der Darstellung des Judentums in Schulbüchern die umfangreiche Analyse von Udo Tworuschka zum Thema Islam in Religionsbüchern an.¹¹¹ Sie erschien 1986 in der Reihe "Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland" unter dem Titel "Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam"¹¹². Tworuschka möchte mit seiner Untersuchung einen Beitrag leisten, der zur besseren Verständigung zwischen Muslimen und Christen in der Bundesrepublik führt.¹¹³ Diese ist eben auch abhängig von sachlich richtigen Informationen über die andere Religion in Schulbüchern. Dabei geht es nicht zuletzt auch um negativ aufgeladene Themen wie die Frage nach der Stellung der Frau im Islam oder die Bedeutung von Gihad. Anders als andere Analysen referiert Tworuschka kein zusammenfassendes Ergebnis, sondern belässt es bei Einzeluntersuchungen, die er mit Hilfe eines umfangreichen Fragenkatalogs erstellt hat.¹¹⁴ Kritisch begutachtet wird zunächst eine große Anzahl an Religionsbüchern (von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II und die entsprechenden Lehrerbände) unter der Fragestellung, ob sie für den islamisch-christlichen Dialog geeignet sind. Der Analyseteil erarbeitet dann unter Hinzunahme von sieben -den Schulbüchern entnommenen- Dimensionen¹¹⁵ tabellarische Auswertungsbögen, die über die Bearbeitung der jeweiligen „islamischen Themen“ in den Religionsbüchern Auskunft geben sollen. Der umfangreiche, ebenfalls systematisch geordnete Fragenkatalog,¹¹⁶ der der Analyse vorausgesetzt ist, zeigt den geistigen Horizont, vor dem das Material befragt wird. Auf eine Sachanalyse zum Thema hat Tworuschka verzichtet. Der differenzierte Bewertungsschlüssel aus Fragenkatalog und Analysedimensionen setzt vielmehr den für die Analyse nötigen Sachverstand voraus.

Es sollen abschließend noch zwei Arbeiten vorgestellt werden, die sich einer ideologiekritischen Themenstellung verpflichtet haben.¹¹⁷ Sie werden ausführlicher

Verhältnisses zum Christentum in den Veröffentlichungen der evangelischen Neutestamentler und Dogmatiker im heutigen Deutschland und die offiziellen Erklärungen der Evangelischen Kirche in Deutschland und ihrer Gliedkirchen zu diesem Problem." Kremers (1972): 53.

¹¹¹ Mit der Darstellung anderer Konfessionen im evangelischen Religionslehrbuch beschäftigte sich auch Herbert Schultze (1971). Es handelt sich bei dieser Arbeit um eine Auftragsarbeit der Kirchenkanzlei der EKD. In den sechziger Jahren wurde auf katholischer Seite in eine ähnliche Richtung gefragt und gearbeitet. Vgl. dazu Heide (1992): 151/152.

¹¹² Tworuschka (1986). Es liegt auch ein Band zu der Darstellung des Islams in katholischen Lehrbüchern vor, Vöcking u.a. (1988).

¹¹³ „Die vorliegende Schulbuchanalyse möchte darüber hinaus einen *Beitrag zur Integrationshilfe* leisten, und zwar in einem doppelten Sinn: Einerseits sollen deutsche evangelische Schüler befähigt werden, das Phänomen *Islam* in religiöser, kultureller, politischer und wirtschaftlicher Hinsicht besser zu begreifen und damit zu einem tieferen Verständnis der Probleme, insbesondere der muslimischen Mitschüler, zu gelangen. Andererseits soll den muslimischen Schülern durch eine angemessene Darstellung ihrer Religion und Kultur in deutschen evangelischen Religionsbüchern eine Identifikationshilfe gegeben werden, damit sie sich durch eine verstärkte Einbeziehung 'islamischer Themen' nicht länger als vernachlässigte Randgruppe fühlen müssen.“ Tworuschka (1986): 2.

¹¹⁴ Die untersuchten Lehreinheiten wurden u.a. auch muslimischen Vertretern islamischer Schulen vorgelegt. Ihre Stellungnahme diente als Orientierungshilfe bei der Analyse. Tworuschka (1986): IX.

¹¹⁵ Sie lauten: Gott/Theologie; Koran; Muhammed; Umma/Gemeinschaft; Verhältnis Judentum/Christentum/Islam; Geschichte; gegenwärtige Situation des Islam in der Welt, vgl. Tworuschka (1986): XVII-XIX.

¹¹⁶ Tworuschka (1986): 21ff.

¹¹⁷ Zu dieser Fragerichtung gehören auch die hier zur besseren Orientierung über die Fragerichtung mit ganzem Titel aufgeführten Werke von Sr. M. Irene Dabalus (1973): Die "christologische Frage" im

referiert, da sie von der Themenstellung her mit der Fragerichtung dieser Arbeit in einigen Punkten korrespondieren.

1990 erschien die umfangreiche Studie von Veit Jakobus Dieterich zum Themenkomplex "Naturwissenschaftlich-technische Welt und Natur im Religionsunterricht", wie der Titel der Arbeit lautet. Ausgangspunkt ist die atomare und ökologische Krise der Gegenwart. Diese Krise mache die Frage nach der Verarbeitung der Themenbereiche Naturwissenschaft, technischer Fortschritt, Natur in allen Wissenschaften notwendig. Da das Überleben der Welt auf dem Spiel stehe, d.h. gutes, sinnvolles Leben fraglich und unsicher geworden ist, und es sich bei diesen Kategorien um zentrale theologische und pädagogische Orientierungsgrößen handelt, kann Dieterich leicht begründen, dass es sich bei dem gewählten Thema um eine religionspädagogische Fragestellung handelt.¹¹⁸ Er untersucht Materialien zum Religionsunterricht - also nicht nur Religionsbücher - aus der Zeit von der Weimarer Republik bis heute und greift damit, verglichen mit anderen Arbeiten, zeitlich weit zurück. Die vertikal angelegte Analyse macht eine auf die geschichtliche Entwicklung ausgerichtete Auswertung möglich. "Während ev. Religionsbücher nach dem ersten Weltkrieg dem Fortschritt teils positiv teils skeptisch gegenüberstanden, gewinnt das fortschrittsoptimistische Verständnis eine immer stärkere Bedeutung, deren Höhepunkt Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre liegt, jedoch bis heute noch wirksam ist. In den siebziger Jahren beginnt dann die Vorstellung von der Ambivalenz der Technik, welche zu einer ethischen Bewertung des Fortschritts zwingt, auf breiter Ebene wirksam zu werden."¹¹⁹

Die Arbeit ist aber nicht nur für den Untersuchungszeitraum großflächig angelegt, sondern auch insofern, als der gesamte erste Band als Theorieteil angesehen werden muss und erst im zweiten Band Unterrichtsmaterialien inhaltsanalytisch untersucht werden. Dieterich verschränkt beide Bereiche so, dass er die Untersuchungskriterien aus der Sachanalyse ableitet. Diese beschäftigen sich mit den "sozialwissenschaftlich-pädagogische(n), theologisch-philosophischen(n) und spezielle(n) Voraussetzungen für die Analyse der Religionsbücher."¹²⁰ Besonders umfangreich werden die theologisch-philosophischen Voraussetzungen diskutiert. Es geht hierbei um die Frage, welche Verhältnisbestimmungen von Naturwissenschaft, Technik und Natur im Laufe der Jahrhunderte vorgelegt worden sind. Unterschiedlichste Modelle werden referiert. Dieterich gelingt auf diese Weise eine geistesgeschichtliche Einordnung seines

Religionsunterricht. Bibeltheologische und didaktische Vorstellungen in Handbüchern und Unterrichtsprojekten im deutschen Sprachraum (1960-1972), Diss. (masch.) Münster 1973; Fulbert Steffensky (1973): Gott und Mensch - Herr und Knecht? Autoritäre Religion und menschliche Befreiung im Religionsbuch, Hamburg 1973, Siegfried Dunde (1981): Die Behandlung des Neides in katholischen und evangelischen Religionsbüchern. Eine Untersuchung sämtlicher im Schuljahr 1980/81 in der Bundesrepublik Deutschland zugelassener Unterrichtswerke für den Religionsunterricht, Diss. (masch.) Mainz 1981 Helmut Diehl (1982): Atheismus im Religionsunterricht. Eine dialektische Analyse von Unterrichtsmedien 1950-1978, (Europäische Hochschulschriften, Reihe XXXIII, Bd. 6), Frankfurt/M., Bern 1982 und Manfred Spieker (1989): Flucht aus dem Alltag? Arbeit, Wirtschaft und Technik in den Schulbüchern des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts, Köln 1989.

¹¹⁸ Dieterich I (1990): 4.

¹¹⁹ Dieterich II (1990): 584/585.

¹²⁰ Dieterich I (1990): Inhaltsverzeichnis IV.

Themas. Kritisch muss jedoch angemerkt werden, dass sich mit diesem an Material reichem Überblick in Bezug auf die Religionsbuchanalyse schlecht arbeiten lässt. Ist man als Leser und Leserin der Arbeit an einzelnen Unterrichtswerken und deren Aufarbeitung von Natur und Technik interessiert, muss man sich durch eine Vielzahl von Modellen arbeiten, um hier oder dort das gesuchte Religionsbuch besprochen zu finden.¹²¹ Ein Sachregister fehlt. Gleiches gilt für biblische Texte und Themen, auch sie sind den drei großen Verhältnisbestimmungen (Naturwissenschaft, Technik, Natur) zugeordnet und nur schwer auffindbar. Wird man allerdings fündig, dann bietet Dieterich eine detaillierte und interessante Aufarbeitung des Materials, so beispielweise zur Rezeption von Gen. 1,28 in den Unterrichtsmaterialien.

Dieterich weist nach, dass das Modell der Herrschaft des Menschen über die Natur (Antagonistische Verhältnisbestimmung), das eine gewalttätige Konnotation enthält, in den zur Untersuchung stehenden Religionsbüchern am häufigsten vertreten wird.¹²² Erst in jüngerer Zeit tritt neben diese Vorstellung das "ethische Modell"¹²³, welches sich als kritisches Korrektiv versteht: Schranken der menschlichen Herrschaft über die Natur werden aufgezeigt und theologisch begründet.¹²⁴ Der Herrschaftsauftrag von Gen. 1,28 wird als Dienst des Menschen an der Natur verstanden ohne die Anwendung von Gewalt; demgegenüber wird auf Gen. 2,15 weit häufiger verwiesen als in den Materialien mit einer antagonistischen Verhältnisbestimmung.¹²⁵ Eine theologische Auswertung dieses Ergebnisses fehlt.

Blickt man nach der großartig eingeführten Problemskizze und der umfangreichen Analyse auf das Ergebnis der Studie, besonders aber auf die vom Autor vorgeschlagenen künftigen Aufgaben des Religionsunterrichts, bleibt dem Leser und der Leserin eine Enttäuschung nicht erspart. Vorgeschlagen wird hier, den Dialog zwischen Theologie und Naturwissenschaft insofern zu erweitern, dass auch auf die historische Bedingtheit von Positionen hingewiesen werden soll.¹²⁶ Es erscheint mir doch höchst fraglich, ob mit der vorgeschlagenen Ausweitung der Fragestellung die atomare und ökologische Krise aufgearbeitet bzw. überwunden werden kann.

Als jüngste wissenschaftliche Religionsbuchanalyse ist 1992 eine Studie von Johannes Heide zum Thema Menschenrechte im Religionsunterricht vorgelegt worden. Nach einer umfangreichen Sachanalyse zur Geschichte der Menschenrechte -im Blickfeld sind politische, historische und philosophische Aspekte-, zum rechtlichen Bezugsrahmen und zur Frage nach der Bedeutung der Menschenrechte für Theologie, Kirche und Pädagogik legt Heide, gegliedert nach den oben genannten Aspekten, eine Analyse von unterrichtsrelevanten Materialien für den evangelischen und katholischen

¹²¹ Es zeigt sich an dieser Arbeit, dass es unter Umständen sinnvoller sein kann, die Analyse bei den Büchern und Materialien zu beginnen und daran anschließend Modelle für deren Einordnung zu erarbeiten.

¹²² Vgl. dazu die umfangreiche Studie von Rüterswörden (1993): 98-130, der eine gewalttätige Konnotation des Lexems rdh nicht nur mit Hilfe der Etymologie und unter Heranziehung anderer biblischer Textstellen nachweist, sondern auch anhand ikonographischen Materials.

¹²³ Dieterich (1990): 527-538.

¹²⁴ Vgl. dazu u.a. Koch (1991): 223-237, der die Bundesgenossenschaft von Menschen und Tieren hervorhebt und für eine gewalttätige Konnotation der hebräischen Wurzeln כב and רדה keinen Anlass sieht.

¹²⁵ Dieterich II (1990): 496-524.

¹²⁶ Dieterich II (1990): 589.

Religionsunterricht vor. Aufschlussreich für die hier vorliegende Arbeit sind die Ausführungen zur theologischen Dimension des Themas. Hier referiert Heide u.a., welche biblischen Bezüge die Materialien herstellen, um das Thema Menschenrechte im Religionsunterricht einzuführen: die Erzählung von Kain und Abel, besonders häufig der Dekalog und die Bergpredigt, Exodusbekenntnis, Propheten, bzw. ihr Eintreten für Gerechtigkeit. Hier deutet sich bereits an, was von Heide im weiteren heftig kritisiert wird, "dass (nämlich) in den meisten der untersuchten Schulbücher und Unterrichtseinheiten auf eine systematische, theologisch reflektierte Auseinandersetzung mit der Frage des Verhältnisses von Theologie und Menschenrechten verzichtet wird."¹²⁷ Es handele sich vielmehr um ein Konglomerat von biblischen Texten, die alle *irgendwie* mit Menschenrechten in Verbindung zu bringen sind, weil sie auf mitmenschliches Handeln abzielen. Die Bibel dient dabei, so Heide, als Textsammlung, die, weil sie besonders alt ist, besondere Autorität genießt.¹²⁸ Die Bibel wird als Problemlösungspotential vorgestellt. Den Grund für diesen in der Tat fragwürdigen Umgang mit einem so wichtigen Thema sieht Heide "in der lange Zeit ablehnenden oder doch distanzierten Haltung der Theologie gegenüber Menschenrechtsfragen..."¹²⁹ Wie auch viele andere Autoren und Autorinnen, sieht Heide eine enge Beziehung zwischen dem Diskussionsstand in der Forschung und der Aufarbeitung des Themas in Unterrichtsmaterialien. Der Verfasser vertritt letztlich die These, dass das Thema Menschenrechte im Unterricht nur dann sinnvoll eingesetzt werden kann, wenn es gelingt, christliche Überzeugung und Hoffnung, die sich aus der biblischen Botschaft ableitet, mit der rechtlichen Dimension von Menschenrechten zusammenzudenken, d.h. mit dem Anspruch auf deren Verwirklichung. Dazu gehört auch die Aufklärung über die politische, philosophische und theologische Dimension des Themas, die in vielen Religionsbüchern zu kurz komme.¹³⁰

2.3. Zusammenfassung

Der Forschungszweig Schulbuchanalyse hat seine ursprüngliche Motivation aus dem Wunsch nach einer besseren Verständigung zwischen den Völkern bezogen und diese Arbeit als Kulturarbeit verstanden. Die Wurzeln der Schulbuchforschung liegen im ausgehenden neunzehnten Jahrhundert. Schulbücher wurden befragt, ob sie offen oder versteckt mit Feindbildern arbeiten, oder bestehende Vorurteile gegenüber anderen Ländern untermauerten (Schulbuchrevision). Dieser Frage widmet sich bis heute das 1951 gegründete Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig.

Dem positiven Bezugsrahmen steht jedoch eine zeitweise negative Entwicklung gegenüber: Schulbuchanalysen wurden -so besonders in den sechziger und siebziger

¹²⁷ Heide (1992): 285.

¹²⁸ Vgl. Heide (1992): 278.

¹²⁹ Heide (1992): 290. Alttestamentliche Perspektiven erarbeitet Liwak (1994): 139-158 und weist auf die Konkretheit der biblischen Texte hin, die sowohl eine Hoffnung auf gerechtere Verhältnisse zum Ausdruck bringen als auch schonungslos Ungerechtigkeiten aufdecken. Nicht zuletzt seien Menschenwürde und Menschenrechte bereits innerbiblisch mit Rechtstexten verbunden und ohne sie nicht verstehbar. Dass sie auch theologisch legitimiert worden sind, sei eine Folge der sozialen Krisen in nachexilischer Zeit.

¹³⁰ Vgl. Heide (1992): 293-297.

Jahren- zur Schulbuchschele. Von dieser fast immer politisch und öffentlich geführten Diskussion um Schulbücher mußte sich die wissenschaftliche Schulbucharbeit abgrenzen. Besonders Gerd Stein hat sich um die Versachlichung der Diskussion bemüht und ist für mehr Transparenz und eine ausgewiesene Methodik in der Schulbuchforschung eingetreten.

Bisweilen parallel zur Schulbuchschele, vor allem aber daran anschließend, entstanden besonders in den achtziger und neunziger Jahren viele wissenschaftliche Schulbuchanalysen und Arbeiten zur Methodenproblematik. Sie alle sind um einen theoriegeleiteten Bewertungsschlüssel bemüht.

Es ist das unausgesprochene Ziel aller hier referierten Analysen, ein besseres Miteinander der Menschen durch mehr Verständigung und Wissen zu fördern. Dies belegt nicht zuletzt die Auswahl der Themen, in denen die Vorurteilsproblematik im Zentrum steht. Religionsbuchanalysen haben sich u.a. intensiv mit der Frage nach der Darstellung anderer Religionen beschäftigt (u.a. Kastning-Olmesdahl, Kremers, Fiedler zum Thema Judentum; Tworuschka zum Thema Islam). Parallel dazu, besonders aber in den neunziger Jahren, wurde schwerpunktmäßig und sicher motiviert durch ein größer werdendes öffentliches Interesse auch zu sozialem Themen gearbeitet (Dieterich, Heide). Der problemorientierte Unterricht, aber auch die Studentenbewegung am Ende der 60iger Jahre und ihr Einfluß auf politische und theologische Fragestellungen haben die langsame Ausweitung des Themenkatalogs mitprovoziert. Genuin biblische Themen wurden allerdings wie gesagt, bisher noch in keiner Religionsbuchanalyse berücksichtigt.

Die meisten Schulbuchanalysen beziehen sich auf Bücher, die *nach* 1945 erschienen sind. Die Fülle an Material erfordert in der Regel aber noch weitere Auswahlkriterien wie Schulart, Schulstufe, Konfession o.ä., bzw. eine weitere Einschränkung des Untersuchungszeitraums. Während die ersten Analysen zumeist eine hermeneutische Untersuchungsmethode anwandten, hat sich im Laufe der Zeit doch ein zunehmend empirisches Verfahren durchgesetzt, das sich durch gezielte Leitfragen auszeichnet und so ein besseres Nachvollziehen der Ergebnisse ermöglicht. Die intersubjektive Überprüfbarkeit der Ergebnisse stand dabei im Vordergrund. Theoretische Vorüberlegungen und die Erarbeitung einer Sachanalyse haben für die wissenschaftliche Ausrichtung auf dem Forschungsgebiet gesorgt und mehrdimensionale Analyseverfahren hervorgebracht. Wissenschaftstheoretische, theologische und pädagogische Fragestellungen spielen dabei eine Rolle.

Die Ergebnisse der Analysen, und dies ist ein charakteristisches Merkmal von Schulbuchanalysen allgemein, sind zumeist *kritische* Rückfragen an die Schulbuchautoren und ihr Werk. Fast alle Arbeiten weisen Desiderate auf, stellen einen Mangel an fachwissenschaftlich verantwortbaren Informationen fest und empfehlen die Ausweitung des Informationsangebotes.¹³¹ Gleiches gilt für die oft fehlende Darlegung der Positionen der Verfasser und Verfasserinnen (in manchen Werken werden die Autoren und Autorinnen namentlich gar nicht genannt). Wann werden Informationen gegeben, wann Meinungen geäußert? So kommt es, dass

¹³¹ Vgl. Heide (1992): 287.

Schulbuchforschung und Schulbuchkritik eng zusammenliegen: immer geht es um mehr oder weniger kritische Bewertungen.

Worin liegen die Chancen bei der Rezeption der Analysen? Die negative Kritik an den Büchern kann dann produktiv sein, wenn sie auf breiter Ebene wahrgenommen werden, d.h. von den Schulbuchautoren und -autorinnen, der Forschung, der Pädagogik, den Verlagen und den für den Schul- und Religionsunterricht verantwortlichen Institutionen (Staat und Kirche). Denn es sind nicht die Schulbuchautoren und -autorinnen allein, die für die Defizite verantwortlich sind. Dies muss als Ergebnis gerade der wissenschaftlichen Religionsbuchanalysen festgehalten werden. So haben alle Autoren und Autorinnen u.a. nach dem wissenschaftlichen Referenzrahmen der untersuchten Religionsbücher gefragt und festgestellt, dass die Denkrichtung der Schulbücher in enger Beziehung zum jeweiligen Diskussionsstand in der Fachwissenschaft steht.¹³² Als eigenes Thema wurde dies freilich nicht behandelt, und so betritt diese Arbeit bzgl. der Fragestellung Forschungsneuland.

Allen vorgestellten Arbeiten ist gemein, dass sie den sozialisatorischen Einfluss von Schulbüchern sehr hoch einschätzen:

Schulbücher prägen allgemeine Einstellungen und Verhaltensweisen. Dabei sind gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Aspekte für die inhaltliche Ausrichtung der zu vermittelnden Normen mitverantwortlich. Die Schulbuchforschung versteht sich hierzu als kritisches Korrektiv. An dieser Ausrichtung hat sich bis heute nichts geändert.

3. Methodenprobleme

Es gibt keine goldene Regel, nach der man Schulbücher analysieren und bewerten kann. Nicht nur der Forschungsgegenstand selbst, auch die Fragestellungen der Analysen sind so unterschiedlich,¹³³ dass es für jede einzelne Untersuchung erneut nötig ist, ein Analyseraster bzw. einen Kriterien- und Fragenkatalog zu erstellen.¹³⁴ Ein einheitliches Regelwerk ist nicht in Sicht - es herrscht Methodenvielfalt.

Dass gerade auch Schulbücher einer wissenschaftlich abgesicherte Analyse bedürfen, leuchtet nicht nur aufgrund der Geschichte der Schulbuchforschung ein -den Analysen

¹³² Gleiches gilt auch für die Beziehung zur Religionspädagogik. Hier brachte die Hinwendung zum problemorientierten Unterricht wichtige Impulse für die Schulbucharbeit: Die in den sechziger Jahren im Anschluß an die Bildungsreform erarbeiteten Religionsbücher nehmen auf die Lebenswirklichkeit der Schüler weit mehr Bezug als die bis dahin erschienenen Schulbücher, die auf eine kritiklose Übernahme des zu vermittelnden Wissens abzielten. Vgl. Dieterich (1990): 39.

¹³³ Schulbuchanalysen kann man aus verschiedenen Interessen heraus betreiben: „aus Interesse der Zeitgeistforschung, der Ideologie- und Vorurteilkritik, der Lernpsychologie oder der Völkerverständigung...“ Fritzsche I (1992): 11.

¹³⁴ "Die Methodendiskussion wird keine spezielle Methode für Schulbuchuntersuchungen als eine geschlossene, in sich einheitliche wissenschaftliche Verfahrensweise hervorbringen können, die für Schulbuchuntersuchungen schlechthin anwendbar wäre." Marienfeld (1976): 48. Anders Meyers (1973): 722. Er vermutet, dass man sich bisher nicht intensiv genug mit der Frage nach einer einheitlichen Methode beschäftigt hat, dass aber prinzipiell eine solche möglich und nötig wäre.

wurde häufig mangelnde theoretische Reflexion vorgeworfen-, sondern ist auch notwenig aufgrund des hohen sozialisatorischen Einflusses dieser Bücher. Wenn Schulbücher nicht nur Wissen, sondern auch (soziale, politische, religiöse¹³⁵) Einstellungen vermitteln, ist es unumgänglich, diese möglichst mehrdimensional und in großer Unabhängigkeit zu politischen, kirchlichen oder wirtschaftlichen Interessen zu erfassen. So bedarf es einer Methodendiskussion ebenso wie einer inhaltlichen Erörterung des Themas, beide Arbeitsschritte haben u.a. den Sinn der selbstkritischen Reflexion und führen zu wissenschaftlich verantwortbaren Ergebnissen.

Alle Analysen müssen den Leser und die Leserin nachvollziehen lassen können, wie die erzielten Ergebnisse zustande gekommen sind: Der wissenschaftliche Erkenntnisweg muss offengelegt werden. So sollte die Analyse im Grunde für jeden und jede transparent sein und dabei zu gleichen oder wenigstens ähnlichen Ergebnissen führen.¹³⁶ Unter Verdacht stehen Schulbuchbewertungen, die stärker die persönlichen Meinungen und Neigungen des Autors oder der Autorin wiedergeben (Schulbuchschelte) als nachvollziehbare Ergebnisse referieren. Ein durchdachter und begründeter Kriterienkatalog, der auch Aufschluss gibt über das erkenntnisleitende Interesse des Verfassers oder der Verfasserin, kann vor selektiver Wahrnehmung und allzu großer Beliebigkeit schützen.

Zahlreiche Arbeiten sind zu dem Problemfeld der Methoden bei Schulbuchanalysen erschienen.¹³⁷ Sie alle tragen der Forderung Rechnung, dass nur eine theoriegeleitete Analyseform zu brauchbaren Ergebnissen führen kann. Für gelegentliche Verwirrung sorgt die nicht einheitliche Verwendung der Begriffe in den Diskussionsbeiträgen.¹³⁸

Die Methoden zur Analyse von Schulbüchern sind schwerpunktmäßig in Auseinandersetzung mit der empirischen Sozialforschung entstanden. Sie entwickelte u.a. für die Textanalyse¹³⁹ verschiedene Verfahren zur Erhebung von Daten.¹⁴⁰ Für die

¹³⁵ Aufgrund dieser Tatsache sind auch Theologen und Theologinnen gefragt, sich an der Schulbuchforschung zu beteiligen. - Bucher (1994): 10f geht davon aus, dass implizit alle Theologen und Theologinnen empirische Sozialforschung betreiben, indem sie die Zeichen der Zeit deuten und analysieren. Die Frage z.Bsp., warum die Zahl der Gottesdienstbesucher nachgelassen habe, sei letztlich auch eine sozialwissenschaftliche Frage.

¹³⁶ Hundertprozentig identische Ergebnisse sind allerdings aufgrund des Untersuchungsgegenstands nicht möglich. Bei der Analyse von Texten spielen subjektive Einschätzungen eine nicht unerhebliche Rolle. Ein Text verfügt zudem über manifeste und latente Inhalte, denen sich die Analyse zuzuwenden hat. Welche Assoziationen setzen bestimmte Begriffe frei? „Der Unterschied ist erheblich, ob in Rechenbüchern für die Grundschule als Beispiele für die Additionen und Subtraktionen Äpfel und Birnen oder Gewehre und Panzer angezeigt werden.“ Bucher (1994): 84.

¹³⁷ Besonders instruktiv ist die Dokumentation, die anlässlich eines Workshops des Georg-Eckert-Instituts entstanden ist: Schulbücher auf dem Prüfstand (1992). Der Band diskutiert auf internationaler Ebene die Frage, welche methodischen Schritte bei Schulbuchanalysen sinnvoll und notwendig sind. Weiter nennenswert sind folgende Arbeiten, die teils konkrete Fragenkataloge vorstellen, z.Bsp. Hilger (1981); Rauch, Tomaschewski (1986); Laubig, Peters, Weinbrenner (1986), oder aber theoretische Grundlagen präsentieren, z.Bsp. Marienfeld (1976); Schmid (1985); Hug (1985); aus der oben genannten Dokumentation: Weinbrenner und Hinrichs (1992); Schallenberger (1976); Meyers (1976).

¹³⁸ Welches sind die Unterschiede zwischen Analysedimension, Kategorie, Kriterium, Dimension, Item u.ä.?

¹³⁹ „Das Ziel der Inhaltsanalysen ist die systematische Bearbeitung von Material aus Kommunikationen. Das müssen nicht ausschließlich Texte sein, es kann sich auch um musikalisches, bildliches, plastisches o.ä. Material handeln. In jedem Falle aber soll das Kommunikationsmaterial in irgendeiner Form festgehalten, protokolliert sein.“ Mayring (1991): 209.

¹⁴⁰ Weitere Arbeitsgebiete der Sozialforschung sind z.Bsp. die Erhebung von Daten aus Interviews und Umfragen, die Erstellung von Statistiken u.ä. Vgl. dazu Bucher (1994); Lamnek Bd. 2 (1995).

Analyse von Schulbüchern hat sich in den letzten Jahren die wissenschaftliche, insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse durchgesetzt.¹⁴¹ *“Inhaltsanalytisches Vorgehen wertet Material, das emotionale und kognitive Befindlichkeiten, Verhaltensweisen oder Handlungen repräsentiert, interpretierend aus. Gegenstand wissenschaftlicher Inhaltsanalyse sind nicht Handlungen in actu, sondern solche, die in reproduzierbarer Form vorliegen.“*¹⁴²

In der Diskussion um die Methodik haben sich drei Grundfragen als wesentliche Klärungspunkte herausgestellt:

1. Welche Analyseformen sind möglich und wo soll die Untersuchung beginnen? Welche Analyseeinheiten sind zu begutachten? (hier gibt es in der Regel selten Streit, da es sich um formale Einteilungen handelt)
2. Welche Verfahrensweise ist zu wählen? Welche Methoden stehen zur Auswahl? (hier gibt es schon oft Streit, denn die Frage, mit welchem Verfahren die Ergebnisse erzielt werden sollen, sorgt für Diskussionen)
3. Gibt es einen Minimalkonsens bei der Kriterienfindung? (hier gibt es viel Streit, da ganz unterschiedliche Analyseraster erarbeitet wurden)

Zu 1. Welche Analyseformen sind möglich und wo soll die Untersuchung beginnen? Welche Analyseeinheiten sind zu begutachten?

Man unterscheidet in der Regel drei verschiedene Analysearten.¹⁴³

- Einzelanalyse: Ein *einzelnes* Schulbuch wird bewertet, z.Bsp. bei Genehmigungsverfahren von Neuerscheinungen,
- Gruppenanalyse: *Viele* verschiedene Schulbücher werden untersucht. Dabei kann man entweder Bücher aus ein und derselben Zeit zugrundelegen (horizontale oder Querschnittsmethode) oder Bücher untersuchen, die aus verschiedenen Epochen stammen (vertikale oder Längsschnittanalyse). Diesem Analysetyp sind die meisten Arbeiten zuzuordnen und
- Schulbuchvergleich: Dabei steht der Vergleich unterschiedlicher Schulbuchkonzeptionen im Vordergrund, z.Bsp. Bücher aus unterschiedlichen politischen Systemen. Der Schulbuchvergleich ist meistens eine Gruppenanalyse. So kommt es bei dieser Analyseform zu einer Überschneidung von formalen und inhaltlichen Kriterien.

Nachdem die Analyseform bestimmt worden ist, sollte in einem nächsten Schritt geklärt werden, wo die Analyse beginnen soll, ob also nur -wie in den meisten Untersuchungen- das fertige Produkt Schulbuch interessiert oder auch der

¹⁴¹ Daneben finden sich u.a. traditionell-historische bzw. hermeneutische, dialektische, phänomenologische, empirische und quantitativ messende und ideologiekritische Verfahren. Vgl. dazu Dieterich (1990). 17-27. Einige der Fragestellungen lassen sich jedoch -wie die weiteren Ausführungen zeigen werden- in das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse integrieren.

¹⁴² Lamnek Bd. 2 (1995): 178.

¹⁴³ Meyers (1976): 48-51.

"Lebensweg" des Schulbuchs für die Untersuchung von Bedeutung ist. Weinbrenner stellt für diese Fragerichtungen drei Analysetypen zur Diskussion:¹⁴⁴

a) Prozessorientierte Schulbuchforschung

Die prozessorientierte Schulbuchforschung hat das Schulbuch von seiner Entstehung bis zur „Absetzung“ durch das Kultusministerium vor Augen und verfolgt diesen Werdegang.¹⁴⁵ Sie ist am "*Lebenszyklus des Schulbuchs*"¹⁴⁶ interessiert. Gefragt werden kann beispielsweise nach Schwierigkeiten bei Genehmigungsverfahren, möglichen Problemen bei der Benutzung des Buches in der Schule oder aber nach Gründen, die zur "Absetzung" eines Schulbuches geführt haben.

b) Produktorientierte Schulbuchforschung

Dieser Analysetyp ist stark repräsentiert.¹⁴⁷ Die Arbeiten haben das fertige Produkt Schulbuch vor Augen und erarbeiten Analysedimensionen für die inhaltliche Bewertung des Buches. Mit welchen Fragen man an das jeweilige Lernmittel herantritt, ist dabei offen und sehr verschieden. Vorteil dieses Analysetyps ist die Tatsache, dass der Untersuchungsgegenstand als schriftliche Quelle vorliegt, die Arbeit also an konkreten Texten möglich ist.

c) Wirkungsorientierte Schulbuchforschung

Hauptaugenmerk dieses Analysetyps ist die Rezeption eines Schulbuchs in der Schule und in der Öffentlichkeit. Dieser Zweig der Forschung wurde ähnlich wie die prozessorientierte Forschung bisher wenig beachtet. Das erstaunt, denn die Frage, wie die Lehrbücher in der Schule aufgenommen werden, müsste eigentlich nicht nur Schulbuchforschung, sondern auch die Autoren bzw. Autorinnen und Verlage interessieren.¹⁴⁸ Wie heftig die Öffentlichkeit bisweilen auf Schulbücher reagiert hat, kann man an der -besonders heftig in den sechziger und siebziger Jahren geführten- *Schulbuchschelte* ablesen.¹⁴⁹ Eine nicht nur auf Schulbuchschelte konzentrierte wissenschaftliche Auswertung der öffentlichen Meinung ist aber in der Schulbuchforschung bis heute selten.

Im Blick auf die drei hier referierten Analysetypen lässt sich zusammenfassend sagen, dass als häufigste Analyseform die *Gruppenanalyse* mit verschiedenen zeitlichen Abgrenzungen vorkommt. Im Blickfeld sind zumeist die vom Kultusministerium genehmigten Bücher, die in den Schulen zur Benutzung bereitliegen bzw. -lagen (produktorientierte Analyse). Viele Analysen ziehen darüber hinaus auch noch andere Unterrichtsmaterialien und die zu vielen Schulbüchern erschienenen Lehrerhandbücher

¹⁴⁴ Weinbrenner (1992): 34-38.

¹⁴⁵ Meine Arbeit greift auf diesen Analysetyp nur in Form eines Exkurses zurück, vgl. Kap. II 1.1. Exkurs: Genehmigungsverfahren bei Religionsbüchern in Nordrhein-Westfalen.

¹⁴⁶ Weinbrenner (1992): 34.

¹⁴⁷ Alle im Forschungsüberblick vorgestellten Bücher gehören zu diesem Typ.

¹⁴⁸ Vielleicht liegt der Grund für die Zurückhaltung darin, dass zu einer solchen Fragestellung, die sich nur in der Praxis beantworten läßt, mehr Mut gehört als zu einer Untersuchung, die schwerpunktmäßig die sachliche Richtigkeit von Aussagen im Blick hat und am Schreibtisch vorgenommen werden kann. Was nehmen Schüler und Schülerinnen von dem Gelesenen und Gesagten mit nach Hause? Was von dem Gelernten behalten sie und welche Inhalte prägen sie nachhaltig? Diese -vielleicht doch mit Angst besetzten- Fragen werden in der Schulbuchforschung nur selten gestellt.

¹⁴⁹ Vgl. 2.2. Geschichtlicher Rückblick.

heran. Die vorliegende Arbeit bildet hier keine Ausnahme:¹⁵⁰ Untersuchungsgegenstand ist eine Auswahl an evangelischen Religionsbüchern, die im Schuljahr 1997/98¹⁵¹ zum Gebrauch an Gymnasien zugelassen worden sind. Sofern Lehrerhandbücher zu den Religionsbüchern erschienen sind, wurden auch sie mitberücksichtigt, wengleich die Analyse ihr Hauptaugenmerk auf das Medium Religionsbuch richtet.¹⁵²

Hat man sich begründet für einen Analysetyp entschieden, stellt sich in einem nächsten Arbeitsschritt die Frage nach der Festlegung der Analyseeinheiten. Hier bestimmt die Fragestellung der Analyse die Auswahl. So hat beispielweise die vorliegende Arbeit als Untersuchungsmaterial diejenigen Religionsbuchkapitel ausgewählt, in denen die Schriftprophetie als Thema dominiert.

Zu 2. Welche Verfahrensweise ist zu wählen? Welche Methoden stehen zur Auswahl?

Es besteht die Wahlmöglichkeit zwischen zwei sehr unterschiedlichen Verfahrensweisen: der *traditionell-historischen*¹⁵³ Methode (2.1) und der *quantitativen* Inhaltsanalyse (2.3). Die *qualitative* Inhaltsanalyse ist als Mischform der genannten Methoden zu verstehen (2.3).¹⁵⁴ In Anlehnung an die Denkrichtung der Frankfurter Schule hat sich eine weitere Methode etabliert, die einer ideologiekritischen Fragestellung nachgeht.¹⁵⁵ Sie kann als *eine* Möglichkeit der qualitativen Inhaltsanalyse verstanden werden, die mit einem spezifischen Frageschwerpunkt arbeitet.¹⁵⁶

Als gesonderte Form der Schulbuchanalyse sind zwei Beurteilungsraster vorzustellen, die mögliche Kriterienkataloge für Analysen vorstellen und begründen: das *Bielefelder* und das *Reutlinger Raster* (2.4).¹⁵⁷

2.1. Die *traditionell-historische* oder *hermeneutische* Methode wurde bei älteren Schulbuchanalysen bevorzugt verwendet. Sie fragt nach Sinninhalten der Lehreinheit und versucht, Erziehungsziele auszumachen. "Die Grundlage dieses Verfahrens bildet

¹⁵⁰ Die Gruppenanalyse bot sich nicht zuletzt wegen der besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse an.

¹⁵¹ Die Zulassungszeiträume variieren jedoch. Einige Bücher sind schon länger im Gebrauch, andere sind neueren Datums und wurden 1997 erstmalig an Schulen eingesetzt.

¹⁵² Anzumerken bleibt, dass für die Wahl des Untersuchungsgegenstands auch die "Wirkung" von Religionsbüchern auf Lehrer und Lehrerinnen mitverantwortlich ist.

¹⁵³ Begriff nach Marienfeld (1976): 50. Das Verfahren wird u.a. auch als hermeneutische Methode, bzw. objektive Hermeneutik beschrieben, vgl. Bucher (1994): 89f.

¹⁵⁴ Marienfeld (1976): 50ff. Entwickelt wurde sie zu Beginn dieses Jahrhunderts in den USA, um Datenmaterial aus Massenmedien zu sichten und qualitativ auszuwerten. Vgl. Mayring (1991): 209. Zu weiteren Methoden vgl. Überblicksdarstellung bei Dieterich (1990): 19-23.

¹⁵⁵ Wird durch die Verschränkung von wahren und falschen Aussagen der Leser oder die Leserin dahingehend manipuliert, dass die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse damit gerechtfertigt werden können? So könnte man im Anschluß an die Ideologiedefinition von Adorno/Horkheimer die Fragerichtung ideologiekritischer Schulbuchforschung umreißen. Einer solcher Fragestellung verpflichtet weiß sich Hahn (1992), der eine ideologiekritische Lehrplananalyse durchführt.

¹⁵⁶ Vgl. Mayring (1991): 209f.

¹⁵⁷ Die Bezeichnungen "Bielefelder Raster" und "Reutlinger Raster" wurden von Fritzsche (1992): 13 übernommen. Erarbeitet wurde das "Bielefelder Raster" von Laubig, Peters, Weinbrenner (1986) und das "Reutlinger Raster" von Rauch, Tomaszewski (1986).

das Verstehen, d.h. der Versuch, durch den geistigen Nachvollzug der historischen Darstellung deren Sinn, deren didaktische Konzeption, deren Werte und Normen, deren Denkvoraussetzungen, deren pädagogische oder fachliche oder politische Zielsetzungen zu erfassen und das Ergebnis des geistigen Nachvollzugs dem Leser sichtbar zu machen, indem das Einzelbuch oder eine Gruppe von Büchern in der zusammenfassenden Beschreibung analysiert werden."¹⁵⁸ Diese treffende Beschreibung des Analysetyps wird von Marienfeld insofern noch ergänzt, dass der geistige Nachvollzug ein nicht nur rationaler Akt ist, sondern ebenso intuitiv und damit subjektiv geschieht.¹⁵⁹ Eben darin liegen auch die Stärken und Schwächen dieser Analysemethode. Läßt man das "zwischen den Zeilen Lesen" als Analysekategorie zu, läuft man Gefahr, in Einzelbereichen zu mehr oder weniger subjektiv-gefärbten Ergebnissen zu kommen, hat aber zugleich Zugriff auf die "Atmosphäre"¹⁶⁰ des Buches und auf verborgene, weil unausgesprochene Informationen. Latente Sinnstrukturen werden deutlich, wenn man nicht nur den vordergründigen Textinhalt zur Kenntnis nimmt. Ein nicht unerheblicher Gewinn bei der Analyse von Religionsbüchern!¹⁶¹

2.2. Methodisch ganz anders arbeitet die *quantitative Inhaltsanalyse*.¹⁶² Erfasst wird hier -vorzugsweise mit Hilfe der Raum- und Frequenzanalyse¹⁶³ - alles, was 'schwarz auf weiß' dasteht, nicht mehr und nicht weniger. Die quantitative Inhaltsanalyse, die ihre Hauptimpulse aus der empirischen Sozialforschung erhielt,¹⁶⁴ kommt so zu Ergebnissen, die sie mathematisch bestimmt und zumeist graphisch darstellt. Die Möglichkeit zur intersubjektiven Überprüfbarkeit der Resultate steht bei dieser Analyseform im Vordergrund. Über den inhaltlichen Wert der Messungen ist damit aber noch nichts gesagt. Auch zahlenmäßig erfasste Ergebnisse, so z.Bsp. die Feststellung, dass das zur Untersuchung stehende Thema in nur 40% der Bücher behandelt wird und dort jeweils in sehr verschiedenem Umfang, müssen kategorisch geordnet werden und bedürfen einer auswertenden Interpretation. So kann es wie bei der hermeneutischen Methode zu einseitigen Messeinheiten¹⁶⁵ und Interpretationen

¹⁵⁸ Marienfeld (1976): 50.

¹⁵⁹ Vgl. Marienfeld (1976): 50.

¹⁶⁰ Eine Kategorie, die Kastning-Olmesdahl (1981): 121 mit in das Bewertungssystem aufnimmt "Antijudaismus läßt sich nicht nur an offensichtlich falschen Aussagen ablesen, sondern ebenso an der Atmosphäre des Buches." (121)

¹⁶¹ Weitere Vorzüge bei Dieterich I (1990): 20/21.

¹⁶² Vgl. dazu Lamnek Bd. 2 (1995): 185-196.

¹⁶³ Diese beiden Meßverfahren gelten als sinnvoll anwendbar bei der Analyse von Schulbüchern. Vgl. Marienfeld (1976): 51 und Uhe (1976): 75. Die Raumanalyse nimmt auf, wieviel Platz einem bestimmten Thema in einem Lehrbuch zukommt (Zählung von Zeilen oder Seiten). Die Frequenzanalyse wendet sich Begriffen bzw. Namen zu und fragt, wie oft diese in der Einheit vorkommen. Beide Analyseformen gehen also davon aus, dass die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Textelemente etwas über die Wichtigkeit von Aussagen zu sagen hat.

¹⁶⁴ Bernard Berelson (1952) war maßgeblich an der Erarbeitung dieser Methode beteiligt.

¹⁶⁵ In der Einleitung zum Reutlinger Raster (s. 2.4) wird als Vorteil und Unterschied zu anderen Rastern genannt, dass versucht wurde, "alle wichtigen Kategorien zu erfassen, welche für die Analyse und Bewertung von Unterrichtswerken für den Sachunterricht notwendig sind." Rauch/Tomaschewski (1986): 4. Was aber heißt in diesem Zusammenhang "alle wichtigen Kategorien"? Welches Textverständnis verbirgt sich hinter dieser Vorstellung? Auch der von Marienfeld (1976) aufgeführte Vorteil der quantitativen Analyse, diese würde *alle*

kommen. "Eine Trennung von Subjekt und Objekt ist im Erkenntnisbereich der Geisteswissenschaft völlig ausgeschlossen."¹⁶⁶

Als weiteres Manko der quantitativen Inhaltsanalyse muss das Fehlen aller Aussagen gelten, die als nicht quantifizierbar keinen Eingang in das Analyseraster gefunden haben. Sinnstrukturen oder andere Gesamtzusammenhänge kann diese Methode nur schwer ausfindig machen.¹⁶⁷

Es ist Uhe darin Recht zu geben, dass die quantitative Inhaltsanalyse mehr dazu dienen kann, auf andere Art gewonnene Ergebnisse abzusichern bzw. zu hinterfragen.¹⁶⁸ Sie hat so eine wichtige Kontrollfunktion. Vorteilhaft ist zudem, dass systematisch *alle* Bücher gleichberechtigt analysiert werden - ein Überlesen von Aussagen ist so schwerer möglich. Doch gereicht auch dieser Vorteil mehr zur Ergebnissicherung, als dass man von einer qualitativ hochwertigen Analysekatgorie sprechen könnte.

In der Schulbuchforschung wird heute quantitativ gearbeitet mit dem Ziel, die qualitativ erzielten Ergebnisse auch großflächig abzugleichen und repräsentativer zu machen.¹⁶⁹

2.3. Als eine Kombination von quantitativer und hermeneutischer Methode versteht Marienfeld die *qualitative Inhaltsanalyse*.¹⁷⁰ "Sie versucht, die schwerwiegenden Nachteile des hermeneutischen und des quantitativ-inhaltsanalytischen Verfahrens zu vermeiden und ihre jeweiligen Vorteile aufzunehmen und zu kombinieren. Sie verzichtet also nicht auf das, was man im Sinne des hermeneutischen Verfahrens 'Sinnerfassung' nennen kann, und möchte gleichzeitig der in der quantitativen Inhaltsanalyse realisierten Forderung nach Systematik (= Erfassung der Gesamtheit der Kommunikationsinhalte) und Objektivität oder intersubjektiver Vergleichbarkeit genügen."¹⁷¹

Hefig wurde in diesem Zusammenhang besonders die (vermeintliche) Unvereinbarkeit von qualitativer und quantitativer Analyse, auch „weiche“ und „harte“ Forschung¹⁷²

Analysedimensionen systematisch abdecken und garantiere hundertprozentig nachprüfbar Ergebnisse, sind nicht ohne weiteres einsehbar: Jeder noch so auf Inhaltlichkeit bedachte Fragenkatalog weist Lücken auf, selbst wenn er "aus tausenden und abertausenden von Fragen bestehen" (53) würde. Das Problem besteht auch nicht darin, dass ein solches Analyseverfahren nur schwer durchführbar und von elektronischer Datenverarbeitung abhängig ist (über die ja heute fast jeder verfügt), sondern darin, dass es keine lückenlose Erschließung von Inhalten gibt; eine Tatsache, der sich auch die Exegese biblischer Texte bewußt sein muß. Ein Text lebt von seinen Sinnpotentialen, die es -immer neu- zu entdecken gilt, denn „Bibeltexte sind offene Texte.“ Theißen (1994): 54 mit weiteren Anregungen zu Auslegungen, die dieses Charakteristikum, aber auch den Text ernstnehmen. Theißen geht davon aus, dass bei der Interpretation immer etwas Neues in den Text hineingelegt wird. Er weist aber zugleich darauf hin, dass es auch „unzulässige Interpretationen“ (55) gibt, die sich nachweisen lassen durch eine Rückkontrolle der Auslegung am Text selbst. Vgl. ders. (1994): 47-79.

¹⁶⁶ Meyers (1976): 57.

¹⁶⁷ Die Analysekatgorien müssen ergänzt werden. Hilfreich können dabei die von Wersing erarbeiteten Zeichenfunktionen von Aussagen sein. Berücksichtigt wird hier sowohl der Sinngehalt von Aussagen (sigmatische Funktion) als auch die Tatsache, dass jede Aussage mit einer bestimmten Absicht gemacht wurde (pragmatische Funktion). Wersig bei Meyers (1976): 56. Durch diese Kategorieeinheiten hat man Zugriff auf die Botschaft von Aussagen und nähert sich damit der hermeneutischen Methode.

¹⁶⁸ Vgl. Uhe (1976): 92.

¹⁶⁹ Vgl. Dieterich (1992): 150.

¹⁷⁰ Vgl. dazu auch Lamnek Bd. 2 (1995): 197-238.

¹⁷¹ Marienfeld (1976): 47.

¹⁷² Vgl. von Kardorff (1991): 4.

genannt, diskutiert. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde lange als Gegenentwurf zu quantitativ arbeitenden Analysen verstanden. Doch die Wogen haben sich inzwischen geglättet, die Diskussion ist ein Teil der Wissenschaftsgeschichte. So wurde zum einen schnell deutlich, dass qualitative Arbeitsschritte durch Quantifizierung überprüft werden können (s.o.). Zum anderen sind viele Analysen zu dem Ergebnis gekommen, dass es überaus sinnvoll ist, beide Arbeitsweisen gleichwertig nebeneinander zu stellen, da jede Untersuchung in der Regel sowohl qualitative als auch quantitative Fragen aufwirft. Die Anwendung der Analyseform hängt von der Fragestellung ab und nicht umgekehrt! Dies betrifft nicht zuletzt auch die Schulbuchforschung: "Überall stößt man auf hermeneutische Zirkel: Der Schulbuchforscher schafft sich nach seinem wissenschaftlichen und didaktischen Vorverständnis entsprechende Dimensionen und Kategorien, die er dann seiner Analyse zugrunde legt und wiederum auf der Folie dieses Hintergrundverständnisses interpretiert und bewertet."¹⁷³ Eine prinzipielle Unterscheidung von qualitativen und quantitativen Analysen halten daher viele Sozialforscher heute für unnötig.¹⁷⁴

Dennoch brachte die empirische Sozialforschung ein für die qualitative Inhaltsanalyse typisches Analyseraster hervor. Im Rahmen eines Forschungsprojekts -u.a. unter der Leitung von Philipp Mayring-, in dem versucht wurde, die subjektive Verarbeitung von Arbeitslosigkeit zu erfassen, ist ein theoretisches Analyseverfahren entworfen worden, das modellhaft den Ablauf einer Untersuchung beschreibt. Mayring sieht insgesamt 11 Arbeitsschritte vor, die sich wie folgt zusammenfassen lassen: Die Untersuchung beginnt bei der Festlegung und Beschreibung des Materials, gibt dann die Ausrichtung der Analyse an und differenziert die Fragestellung. In einem weiteren Schritt wird die Analysetechnik festgelegt: möglich ist eine *zusammenfassende*, eine *explizierende* oder eine *strukturierende* Inhaltsanalyse. Erstere versucht das Material soweit zu reduzieren, „dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, aber ein überschaubarer Kontext entsteht.“¹⁷⁵ Die explizierende Analyse konfrontiert die zu analysierenden Texte mit weiterem Material, um die Textstellen verständlicher zu machen. Die dritte, die strukturierende Inhaltsanalyse, unterteilt das Material nach bestimmten, im Vorfeld festgelegten formalen und inhaltlichen Kriterien und nimmt daraufhin Einschätzungen vor. Unabhängig von der Analysetechnik muss das Kategoriensystem an Theorie und Material überprüft werden. Am Ende der Analyse werden die erzielten Ergebnisse mit der Fragestellung der Untersuchung verglichen und im Hinblick auf diese interpretiert. Als besonderen Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse beschreibt Mayring die Systematik, die in der Analyse vorausgesetzt wird. „Die Kernpunkte sind dabei das Arbeiten mit einem Kategoriensystem als Analyseinstrument und das Zerlegen des Materials in Bearbeitungseinheiten. Wo ein solches Verfahren dem Gegenstand angemessen erscheint, führt es im Gegensatz zu einer ‘freien’ Textinterpretation zu entscheidend exakteren Ergebnissen, die auch leichter anhand von Gütekriterien

¹⁷³ Weinbrenner (1992): 49.

¹⁷⁴ Zu Einzelpositionen vgl. Bucher (1991): 24; dagegen Lamnek Bd. 2 (1995): 198f, der besonders auf die *Offenheit* der qualitativen Analyse hinweist und auf die größeren *interpretativen Freiräume* dieses Typs im Gegensatz zur quantitativen Methode.

¹⁷⁵ Mayring (1991): 211.

überprüfbar sind.“¹⁷⁶ Nicht alle Daten lassen sich freilich in ein vorab gefertigtes System einfügen, sondern verlangen bisweilen andere Techniken der Erhebung. Die „Gegenstandsangemessenheit“¹⁷⁷ bleibt, so Mayring, eine die gesamte Analyse begleitende Herausforderung.

2.4. Das *Reutlinger* und *Bielefelder* Raster, zwei Verfahren für die Analyse von Schulbüchern, ist 1986 veröffentlicht worden. Es handelt sich jeweils um großangelegte Studien, die im Ergebnis zwei umfangreiche Kriterienkataloge vorlegen, im Arbeitsansatz wie im Resultat aber stark voneinander abweichen.

Das *Reutlinger Raster*, erarbeitet von M. Rauch und L. Tomaschewski, stellt für verschiedene Lernmittel des Sachunterrichts (Lehrerband, Schülerband, Arbeitsmappe) Analysekategorien vor. Insgesamt stehen neun Kategorien zur Verfügung: Bibliographische Angaben, Ziele und Inhalte, Lehrverfahren, Adressaten, Gestaltung, Text, Aufgaben, Bild, Bild/Text.¹⁷⁸ Diese werden durch umfangreiche Fragenkataloge erschlossen. Es erstaunt, dass die Verfasser der Analyse auf sachliche Erklärungen für die gewählten Gesichtspunkte gänzlich verzichten. Durch den Vergleich mit anderen Analyserastern kommen sie vielmehr zu dem Schluss, dass es sich -wohl aufgrund der Fülle an Fragen- um ein "vollständiges" Untersuchungsprogramm handelt.¹⁷⁹ Dies muss jedoch bezweifelt werden, da es keine lückenlose Erschließung von Inhalten, weder im Blick auf die Interpretation von Texten noch bei der Deutung von Bildern, gibt.

Die Analyse unterscheidet sich auch dahingehend von anderen Modellen, als die Fragen des Katalogs in Form von Aussagesätzen formuliert sind. (z.Bsp. "Innerhalb der Themen sind die jeweils wichtigen Aspekte abgehandelt"¹⁸⁰) Dies verändert den Charakter der Analyse erheblich: Unsicherheiten (bei Frage und Antwort!) werden auf diese Weise kaschiert. Fragen können darüber hinaus von den Benutzern und Benutzerinnen nicht kritisiert werden, es wird vielmehr suggeriert, dass die Fragen sinnvoll gestellt sind und alle Probleme abdecken.

Das Raster stellt verschiedene Antwortsysteme bereit:¹⁸¹ Es besteht die Möglichkeit, auf einer Schätzkala Bewertungen in Form von Zahlen (1 bis 4) einzutragen, eigene Antworten zu formulieren,¹⁸² vorgegebene Antworten anzukreuzen oder aber sich zwischen Zustimmung und Ablehnung zu entscheiden. Auch diese vorstrukturierten Antwortmöglichkeiten vermitteln den Eindruck eines sicheren Systems, das aber so nicht zur Verfügung steht. Das Ziel des Rasters ist die Formulierung von Gutachterttexten zu den jeweiligen Lernwerken bzw. den Lehrerbänden. Diese können dann in den Fachkonferenzen vorgestellt werden und dazu verhelfen, über die Anschaffung der Bücher effektiver zu beraten. Die Analyse verfolgt also ein

¹⁷⁶ Mayring (1991): 213.

¹⁷⁷ Mayring (1991): 213.

¹⁷⁸ Vgl. Rauch, Tomaschewski (1986): 2.

¹⁷⁹ Vgl. Rauch, Tomaschewski (1986): 4.

¹⁸⁰ Vgl. Rauch, Tomaschewski (1986): 32.

¹⁸¹ Rauch, Tomaschewski (1986): 7.

¹⁸² Hier werden dann schwerpunktmäßig subjektive Einschätzungen erfragt, z.Bsp. durch die Frage, welche Begriffe im Schülerband Neugier erwecken können o.ä.. Vgl. Rauch, Tomaschewski (1986): 33.

pragmatisches Ziel. Auch der umfangreiche Fragenkatalog, der vom Preis und der Beschaffenheit des Buches bis hin zu möglichen Lehrverfahren (Gespräch, Frontalunterricht, Gruppenspiel usw.) reicht -also nicht nur fachwissenschaftliche „Richtigkeiten“ prüfen will- belegt den schulischen Referenzrahmen des Verfahrens deutlich. Inwieweit sich dieses Analyseschema in der Schule bewährt hat, ließ sich jedoch nicht in Erfahrung bringen.¹⁸³

Ganz anders stellt sich das *Bielefelder Raster*, erarbeitet von M. Laubig, H. Peters und P. Weinbrenner, vor. Das über 400 Seiten starke Werk der drei Autoren ist im Gegensatz zum Reutlinger Raster auch an der theoretischen Erarbeitung und Begründung von Analysedimensionen interessiert. Die Analyse folgt dabei der oben vorgestellten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.¹⁸⁴ Die ausgewählten Dimensionen Metatheorie, Schulbuchdesign, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft werden zunächst ohne den Bezug zu einem einzelnen Schulfach ausführlich begründet. Sie sollen, so die Zielvorgabe des Projekts, dem gesamten Darstellungszusammenhang eines Schulbuchs gerecht werden, d.h., das Raster greift gestalterische, wissenschaftstheoretische, erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische als auch fachwissenschaftliche Aspekte auf. Die einzelnen Dimensionen führen die Verfasser über die theoretische Begründung zu immer kleineren Analyseeinheiten: Kategorien und Items. An ausgewählten Beispielen werden die dort vorgeschlagenen Fragen erprobt.¹⁸⁵ Sie bilden gewissermaßen das Repertoire, auf das sich eine multiperspektivisch ausgelegte Schulbuchanalyse beziehen sollte.

Positiv gilt hervorzuheben, dass die Untersuchung an keiner Stelle behauptet, "unfehlbar" zu sein. Im Gegenteil! Immer wieder wird auf Schwierigkeiten hingewiesen, die sich bei der Erstellung von eindeutigen Kategorien ergaben. Ziel der Untersuchung ist ein Analyseraster, das theoretisch abgesichert ist, sich aber zugleich praktisch umsetzen lässt. Der Theorieteil überzeugt dabei besonders.

Hilfreich für die vorliegende Arbeit waren insbesondere die ausführlichen theoriegeleiteten Begründungen für die gewählten Dimensionen. Sie haben u.a. Eingang gefunden in die für diese Untersuchung erarbeiteten Analysekategorien.

Zu 3. Gibt es einen Minimalkonsens bei der Kriterienfindung¹⁸⁶

Die Arbeiten zur Methodenproblematik schließen häufig mit einem Forderungskatalog, der grundsätzliche und unerlässliche Arbeitsschritte bzw. Analysedimensionen

¹⁸³ Das Raster fand insofern Eingang in die vorliegende Analyse, als bestimmte Fragestellungen aus dem Katalog in die Analysekategorien aufgenommen wurden - besonders aus dem Bereich der Bildinterpretation.

¹⁸⁴ Laubig, Peters, Weinbrenner (1986): 52ff.

¹⁸⁵ So wird z.Bsp. die Dimension Design zunächst theoretisch begründet (im Zusammenhang mit theoretischen Ansätzen zur visuellen Kommunikation, aber auch speziell im Blick auf das Medium Schulbuch) und dann in einzelne Kategorien wie äußeres Design, Typographie, Farbe und Graphik ausgearbeitet. Ein gezielter Fragenkatalog schließt sich an. Vgl. Laubig, Peters, Weinbrenner (1986): 105-140.

¹⁸⁶ Die folgende Darstellung versteht sich zugleich als ergebnissichernde Zusammenfassung des Kapitels II. 3. Methodenprobleme.

enthält.¹⁸⁷ Die Empfehlungen betreffen in der Regel die Arbeiten am fertigen Produkt Schulbuch, da die prozess- und wirkungsorientierte Schulbuchforschung meist außer Betracht bleibt. Die Durchsicht der Arbeiten, aber auch die hier skizzierte Geschichte der Schulbuchforschung (Kap. II 2. Schulbuchanalysen), lassen folgende Gesichtspunkte und Forderungen als wesentlich hervortreten. Sie sind als grundlegende Fragen vor jeder Analyse zu klären bzw. zu diskutieren:

- Jede Schulbuchanalyse sollte aufmerksam sein gegenüber möglichen Vorurteilen¹⁸⁸ oder einseitigen Rollenzuschreibungen, die in Schulbüchern offen oder versteckt vermittelt werden. Schulbuchforschung diente besonders in der Vergangenheit dem Abbau von Feindbildern und hat u.a. das Ziel, zu einer besseren Verständigung zwischen den Menschen beizutragen.

- Die Analyse muss Rechenschaft über Ziel und Zweck der Untersuchung ablegen! In welcher Absicht nimmt die Analyse Wertungen vor?¹⁸⁹ Welches erkenntnisleitende Interesse verfolgt die Analyse?

Weinbrenner unterscheidet drei mögliche Ausrichtungen:¹⁹⁰

1. ein empirisch-analytisches Interesse (wichtige Aussagen sollen erfaßt und kategorisiert werden),
2. ein kritisch-innovatorisches Interesse (die Analyse zielt auf Veränderungen: Mängel der Bücher werden aufgedeckt und Vorschläge zur Verbesserung gemacht),

¹⁸⁷ Meyers (1976): 68/69. Weinbrenner (1992): 52. Dieterich I (1990): 43-48 erarbeitet ein eigenes Kategorienschema. Marienfeld (1976): 48-50.

¹⁸⁸ Den Begriff „Vorurteilsfreiheit“ als Ziel von Schulbuchanalysen wurde von Fritzsche I (1992): 19 eingeführt. „Der Begriff der Vorurteilsfreiheit fungiert hier als Sammelbegriff für die Aufhebung von Stereotypen, Feindbildern, Rassismen und Vorurteilen.“ (19)

¹⁸⁹ Dass ein und dieselbe Aussage verschieden gelesen wird, veranschaulicht ein von Laubig, Peters, Weinbrenner ausgewähltes Beispiel: "Es ist ein prinzipieller und qualitativer Unterschied, ob die dutzendfach in ökonomischen Lehrbüchern vorfindliche Aussage 'Die Bedürfnisse des Menschen sind unbegrenzt' in Erklärungsabsicht (empirisch-analytisch), in Verstehensabsicht (hermeneutisch) oder in Veränderungsabsicht (kritisch-dialektisch) analysiert wird." diess. (1986): 75.

¹⁹⁰ Vgl. dazu auch die von Marienfeld (1976) erarbeiteten Zielsetzungen von Schulbuchanalysen. Sie sind stärker als die von Weinbrenner vorgestellten Ausrichtungen nach *inhaltlichen* Gesichtspunkten gegliedert. Die sechs erarbeiteten Fragerichtungen können ohne weiteres auch auf die Analyse von Religionsbüchern übertragen werden:

1. Die Analyse kann zusammentragen, welches Bild ein Schulbuch von einer Kultur vermittelt (der eigenen oder auch einer fremden).
2. Die Analyse kann eine didaktische Qualitätsbestimmung vornehmen. In welcher Weise wird Wissen vermittelt?
3. Die Analyse kann mit Hilfe der aus der Fülle historischer Erkenntnisse gewonnenen Fragen den fachlichen und pädagogischen Wert eines Buches bestimmen.
4. Die Analyse fragt nach den konkreten Inhalten, nach Auswahlkriterien und Relationen. "Die Normen freilich, die unter diesem Ansatz als Urteilsmaßstäbe angelegt werden, sind in den Untersuchungen sehr unterschiedlich." (49) So ist dieses Analyseverfahren methodisch schwierig abzusichern und bedarf einer gründlichen Klärung der Kategorien.
5. Der unter 4. genannte Analysetyp ist auch auf die internationale Schulbuchforschung übertragbar (vgl. Arbeitsauftrag des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung) und verfolgt das Ziel, falsche oder fehlende Informationen in Schulbüchern nachzubessern.
6. Die Analyse fragt, in welcher Weise das Buch im Unterricht eingesetzt wird (wirkungsorientierte Schulbuchforschung).

3. ein praktisches Interesse (die Analyse soll bei der Auswahl eines Schulbuchs helfen).¹⁹¹

- Die Analyseform ist zu benennen.¹⁹² Für Schulbuchanalysen ist eine Kombination aus quantitativer, qualitativer und hermeneutischer Methode zu bevorzugen.¹⁹³ Eine solche Analyseform bietet sich für die Erschließung an, da sie auch latente Sinnaussagen systematisch erfassen kann (verborgene Vorannahmen u.ä.). Auch Explikationen sind bei der qualitativen Inhaltsanalyse nicht von vornherein ausgeschlossen -so z.Bsp. die Abgleichung der Schulbücher mit fachwissenschaftlicher Literatur-. Auf die „Gegenstandsangemessenheit“¹⁹⁴ der Analyseform ist zu achten.

- Die Kategorien der Analyse müssen benannt werden und durchsichtig sein! Dabei ist es unerheblich, ob die Kategorien aus einer umfangreichen Sachanalyse abgeleitet¹⁹⁵ oder "je nach Ziel und Methode z.Bsp. auch aus der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik oder der gesellschaftspolitischen Diskussion deduziert werden."¹⁹⁶

Folgende Analysekatogorien sind für eine multiperspektivische Schulbuchanalyse aussagekräftig -Überschneidungen in Einzelfragen sind möglich-:¹⁹⁷

I Pädagogische Kategorie (Erziehungsziel)

Schulbücher sind für den Gebrauch an Schulen konzipiert und sollen die Erfahrungswelt der Schüler und Schülerinnen aufgreifen. Sind sie demgemäss ausgearbeitet? Entsprechen die Aussagen und Arbeitsaufträge der Entwicklungsstufe der Kinder und Jugendlichen? Orientiert sich der Lerninhalt an den Problemen seiner Leser und Leserinnen? Hilft das Buch dem Lehrer oder der Lehrerin, den Unterricht zu gestalten? Welche Erziehungsziele werden erkennbar?

II Fachdidaktische Kategorie¹⁹⁸

¹⁹¹ Vgl. Weinbrenner (1992): 40.

¹⁹² Vgl. Auflistung bei Dieterich (1990): 19-23; bzw. Handbuch Qualitative Sozialforschung (1991); Lamnek Bd. 2 (1995): 172-238.

¹⁹³ Vgl. Weinbrenner (1992): 52; Marienfeld (1976): 54; Meyers (1976): 69.

¹⁹⁴ Mayring (1991): 213.

¹⁹⁵ Vgl. Dieterich (1990); Heide (1992); Kastning-Olmesdahl (1982); Vöcking u.a. (1988).

¹⁹⁶ Meyers (1976): 68/69.

¹⁹⁷ Vgl. dazu auch Laubig, Peters, Weinbrenner (1986), aber auch den im Anschluß an den Braunschweiger Workshop zu Grundfragen der Schulbuchforschung entstandenen Kriterienkatalog, der diejenigen Kriterien benennt, die sich in der Diskussion als konsensfähig herausgebildet haben: 1. Wissenschaftliche Angemessenheit 2. Didaktischer Standard 3. Vorurteilsfreiheit und Vorurteilskritik 4. Transparenz und 5. Angemessene Bildrhetorik. Vgl. Fritzsche I (1992): 18ff.

¹⁹⁸ Unter Fachdidaktik verstehe ich nach Lachmann „die Reflexion des Was, Warum, Wozu und Wie religionsunterrichtlicher Vermittlung theologischer und religiöser Erkenntnisse und Inhalte an Schüler und Schülerinnen im übergreifenden Erschließungshorizont religionspädagogischer Konzeptionen.“ Lachmann (1997): 18. Didaktik beschäftigt sich also nicht nur mit Fragen der Vermittlung, sondern entwirft zugleich eine „Theorie der Bildungsinhalte“ (Weniger bei Lachmann (1997): 25). Für das Neue Testament hat dies in überzeugender Weise Heine (1976) versucht, vgl. besonders den ausführlichen Theorieteil mit einer Diskussion um die Frage nach der Relevanz von Inhalten und verschiedenen Theorien des Verstehens; für das Alte Testament fehlt eine solche Fachdidaktik bis heute. Als Vorarbeiten kann die Zusammenstellung der Arbeiten von Baltzer (1996) verstanden werden; wenig hilfreich, weil in vielen Punkten veraltet, ist Wilms (1978). Gleiches gilt für diejenigen Arbeiten, die sich auf die religionspädagogische Erschließung einzelner

- WAS wird elementarisiert? Welche Inhalte werden für didaktisch relevant erklärt? Welches sind die Gründe dafür, dass dieser oder jener Inhalt heute von Bedeutung ist?
- WIE werden die Lerninhalte dargestellt? Welche methodischen Schritte sind für die Umsetzung bestimmter Inhalte vorgesehen? Welche didaktischen Mittel bietet das Buch auf, um Lernziele zu erreichen? Wie ist das Buch gestaltet?

III Wissenschaftstheoretische Kategorie¹⁹⁹

Schulbücher versuchen häufig, mit Hilfe von wissenschaftlichen Methoden Vorkommnisse der Welt und bestimmte Lebenszusammenhänge zu erklären. Auch Texte werden unter Rückbezug auf wissenschaftliche Erklärungsansätze ausgelegt. Die Schüler und Schülerinnen lernen daher auch etwas "über" Wissenschaft bzw. über wissenschaftliches Arbeiten. Welches Verständnis von Wissenschaft vermitteln die Bücher den Lernenden? Welcher erkenntnistheoretische Ansatz lässt sich rekonstruieren? Konkreter: „Welche Fragestellungen und Probleme lässt das Schulbuch zu, welche nicht?“²⁰⁰

alttestamentlicher Themen beschränken und auf Erörterungen zu bildungstheoretischen Fragen von vornherein verzichten, vgl. z.Bsp. Reents; Johannsen (1987). Eine Differenzierung in WAS- und WIE-Fragen ist in der Fachdidaktik jedoch sinnvoll.

¹⁹⁹ Laubig, Peters, Weinbrenner (1986): 74ff nennen diese Kategorie „Metatheorie“.

²⁰⁰ Laubig, Peters, Weinbrenner (1986): 77.

IV Fachwissenschaftliche Kategorie

Gefragt wird nach dem fachlichen Wert des Buches! Sind die Aussagen sachlich richtig? Orientiert sich das Buch am Stand der Forschung?²⁰¹ Werden Forschungskontroversen aufgegriffen und gegebenenfalls Paradigmenwechsel²⁰² berücksichtigt?

- Darüber hinaus ist auf allen Ebenen der Analyse auf eine angemessene Bildrhetorik der Schulbücher zu achten! „Die Bildsprache muß wie die Sprache des Textes frei bzw. möglichst arm an Verzerrungen und Stereotypen sein.“²⁰³

- Die Ergebnisse aus den Analysen müssen nach den Gütekriterien der Reliabilität und Validität geprüft werden.²⁰⁴

- Der Verfasser oder die Verfasserin der Analyse muß sich darüber klar sein, dass Schulbuchforschung strenggenommen nur in einem interdisziplinären Rahmen möglich ist, d.h. multiperspektivisch gearbeitet werden muß.²⁰⁵ Gleichzeitig ist aber jede Analyse nur Aspektforschung, die schnell an ihre Grenzen kommt. Eine wirklich umfassende Untersuchung, die von möglichst vielen Punkten und nur annähernd objektiv auf den Untersuchungsgegenstand blickt, ist unrealistisch. Es gilt daher, sich über die Möglichkeiten der Analyse ebenso klar zu sein wie über die Grenzen der erzielten Ergebnisse.

- Die Analyse sollte die Bedürfnisse der Schulbuchautoren und -autorinnen berücksichtigen²⁰⁶, sonst verfehlt sie einen wichtigen Teil ihres Adressatenkreises.

²⁰¹ Es gilt zu bedenken, dass es *den* Stand der Forschung nicht gibt, die Pluralität der Meinungen läßt sich am ehesten erfassen durch die Darstellung einer Vielzahl von Forschungspositionen, vgl. Kap. III Sachanalyse: Positionen zum Prophetenverständnis in der deutschsprachigen Forschung. Hinrichs (1992): 97-105 hat zudem an ausgewählten Beispielen gezeigt, dass auch die Fachwissenschaft für die Ableitung von angemessenen Kriterien nur bedingt tauglich ist. Denn auch sie ist Trends unterworfen (in der Exegese läßt sich beispielsweise derzeit eine besondere Affinität zu Spätdatierungen von Texten ausmachen) oder arbeitet an Themen, die sich als unbedeutend herausstellen, dessen aber ungeachtet Eingang in Schulbücher gefunden haben (Hinrichs nennt für seinen Bereich das Thema Proto-Industrialisierung in Geschichtsbüchern). Doch auch der umgekehrte Fall ist möglich: Schulbücher halten gern an lieb gewonnenen, weil eingängigen Darstellungen fest und ignorieren Forschungsdiskussionen anscheinend ganz bewußt. (Beispielsweise das Absolutismusbild in Geschichtsbüchern).

²⁰² So verstehen viele Theologinnen die feministische Theologie als „Paradigmenwechsel“. „Sie versteht sich nicht als Ergänzung traditioneller Theologie, sondern als Neukonzeption von Theologie überhaupt.“ Halkes, Meyer-Wilmes (1991): 102. Die feministische Theologie zielt auf die Befreiung von Frauen und auf die Veränderung von Strukturen, in denen Frauen unterdrückt werden. Dabei geht es ihr nicht um die Anwendung *einer* bestimmten Methode, sondern das Befreiungsziel legitimiert eine Vielzahl an Erkenntnis- und Arbeitswegen.

²⁰³ Fritzsche I (1992): 20.

²⁰⁴ Weinbrenner (1992): 50f.

²⁰⁵ Vgl. Weinbrenner (1992): 52; Stein (1977): 231-241.

²⁰⁶ Schmid kritisiert, dass die meisten Analysen einseitig fachwissenschaftliche Untersuchungskriterien anlegen und lernpsychologische Gegebenheiten (z.Bsp. mangelndes Differenzierungsvermögen bei Schülern und Schülerinnen in der Sek.I) außer Acht lassen. Der Autor wünscht sich deshalb von der wissenschaftlichen Schulbuchforschung, dass diese auch Alternativvorschläge macht und nicht nur Defizite auflistet. Für die Geschichtswissenschaft wäre zugleich eine auf die großen Zusammenhänge der Weltgeschichte ausgerichtete

„Rotstiftgutachten“ sind ebenso zu vermeiden wie einseitige Schuldzuweisungen.²⁰⁷ Schulbuchforschung sollte keine „Schulbuchschele“ sein.

- „Schulbuchforschung zielt auf Konsequenzen.“²⁰⁸ Daher sollte die Zusammenarbeit zwischen Schulbuchforschung und Verlagen intensiviert werden.²⁰⁹ Die Ergebnisse müssen der Öffentlichkeit zugänglich sein. Empirische Untersuchungen zur Wirkung von Schulbüchern sind notwendig, damit sich die Gestaltung der Bücher in einem größeren Umfang als bisher auch an der praktischen Arbeit mit den Büchern orientieren kann. Vereinzelt Rückmeldungen sind dafür nicht ausreichend.

4. Arbeitsansatz der vorliegenden Untersuchung²¹⁰

4.1. Die Wahl des Themas

Da sich Religionsbuchanalysen in der Vergangenheit noch nicht mit explizit biblischen Themen auseinandergesetzt und diese im Kontext von Schulbüchern näher analysiert haben²¹¹, bot sich für diese Arbeit zunächst eine recht große Themenauswahl an.²¹² Dennoch fiel die Wahl nicht schwer, denn: Die *biblische Schriftprophetie* beschäftigt nicht nur die Fachwissenschaft immer wieder neu, brachte und bringt sehr unterschiedliche Deutungsmodelle hervor,²¹³ es handelt sich zugleich um ein -von allen Lehrplänen vorgeschriebenes- beliebtes schulisches Unterrichtsthema. Diese zunächst formalen Übereinstimmungen sind als eine Grundvoraussetzung für die vorgelegte Analyse von Bedeutung. Ein Grund für die rege Rezeption des Themas liegt sicher darin, dass eine ganze Reihe biblischer Bücher prophetische Überlieferungen enthalten und im Falle der Schriftprophetie nach einzelnen Prophetengestalten benannt sind. Es handelt sich um ein „großes“ biblisches Thema. Ein anderer Grund sind die

Zusammenschau ergiebig, an der sich der Schulbuchautor oder die Schulbuchautorin orientieren könnte. Auch eine Lehrplankritik wird gefordert, weil sich die Schulbücher nach den Vorgaben der Rahmenpläne zu richten haben. Vgl. Schmid (1985): 13-24.

²⁰⁷ So sind z.Bsp. fachwissenschaftliche Mängel bei Schulbüchern in der Regel nicht nur auf eine unzureichende Rezeption von Sekundärliteratur zurückzuführen, sondern auch auf eine häufig zu eng geführte Fachdiskussion, die es nicht mehr versteht, Fragestellungen und Ergebnisse für ein breiteres Publikum zu elementarisieren. Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass die von Bundesland zu Bundesland verschiedenen Lehrpläne, die komplizierten Zulassungsverfahren und nicht zuletzt auch wirtschaftliche Gesichtspunkte für die Gestaltung und inhaltliche Ausrichtung der Bücher mitverantwortlich sind. Eine einseitige Kritik ist nicht möglich, da Schulbücher von verschiedenen Determinanten bestimmt werden..

²⁰⁸ Hug (1985): 33.

²⁰⁹ Hug (1985): 34 schlägt gemeinsame Veranstaltungen vor, an denen auch Fachwissenschaftler teilnehmen sollen. Darüber hinaus hält er es für denkbar, dass auch Fachwissenschaftler sich an der Erarbeitung von Schulbüchern beteiligen.

²¹⁰ Der Arbeitsansatz orientiert sich an den als Minimalkonsens herausgearbeiteten Kriterien, vgl. dazu Kap. II. 3. Methodenprobleme.

²¹¹ Vgl. Überblick bei Dieterich (1992) über die bisher erarbeiteten Themenbereiche.

²¹² Auch andere alttestamentliche Themen bieten sich für die Analyse an, z.Bsp. : Schöpfung, Exodus, Königtum, Apokalyptik.

²¹³ Vgl. dazu Kap. III Sachanalyse: Positionen zum Prophetenverständnis in der deutschsprachigen Forschung. Die Einschränkung des Themas Prophetie auf die klassische Schriftprophetie wurde aus fachwissenschaftlichen Erwägungen vorgenommen. Der Themenkomplex Schriftprophetie stellt sich phänomenologisch, aber auch forschungsgeschichtlich als eigenständig dar.

Propheten selbst, die mit ihren vielseitigen und oft widersprüchlichen Botschaften zu aktuellen Auslegungen drängen und Auseinandersetzungen provozieren. Die Baschankühe von Samaria (Am. 4,1-3) verfehlen bis heute ebenso wenig ihre Wirkung wie der Aufruf „Schwerter zu Pflugscharen“ (Jes 2,2-5; Mi 4,1-5), ein prophetisches Wort, das in der Friedensbewegung seinen festen Platz hat.²¹⁴ Prophetische Überlieferungen sind aber nicht nur Teil von politischen Programmen, auch in der kirchlichen Praxis haben sie einen vertrauten Ort, so gehört Jes. 9,1-6 zu den obligatorischen Lesungen am Weihnachtsabend und Jes. 53 zur Karfreitagsliturgie. Das Thema Prophetie bot sich daher aufgrund der umfangreichen Textbasis, der langen und kontroversen Forschungsgeschichte (vgl. Kap. III), aber auch im Blick auf die Vorgaben des Lehrplans und der damit verbundenen Umsetzung in den Religionsbüchern, nicht zuletzt aber aufgrund der vielfältigen Wirkungsgeschichte für die Analyse an. Die Brisanz vieler prophetischer Botschaften -sie "harren ... noch heutzutage auf ihre Erfüllung"²¹⁵- verspricht zudem eine für Forschung und Schule interessante Fragestellung.

Ganz konkret richtet die vorliegende Arbeit ihren Blick auf die Rezeption biblischer Texte und ihrer fachwissenschaftlichen Erschließung in Religionsbüchern. Dabei geht es nicht um verschiedene religionspädagogische Theorien zur Vermittlung biblischer Bildungsinhalte (Bibeldidaktik), untersucht wird vielmehr die praktische Umsetzung in den Religionsbüchern selbst: Gelingt es, die Relevanz biblischer Texte und Traditionen für die Gegenwart nachzuweisen? Inwieweit werden fachwissenschaftliche Arbeitsschritte und Ergebnisse in die Darstellung aufgenommen? Widerspricht sich nicht ein primär an den Produktionsbedingungen der antiken Texte ausgerichtetem Anspruch (Exegese) mit einer rezeptionsästhetischen Auswertung, die vom historischen Kontext absieht? Diese und andere Fragen sollen am Beispiel der alttestamentlichen Schriftprophetie und ihrer Rezeption in Religionsbüchern geklärt werden.

4.2. Die Auswahl der Religionsbücher²¹⁶

Die Analyse untersucht insgesamt sechs evangelische Religionsbücher, in denen das Thema Schriftprophetie mit je einem eigenen Kapitel repräsentiert wird. Es handelt sich durchweg um Religionsbücher der Sekundarstufe I -hier gehört das Thema zum Pflichtbereich-, die für den Gebrauch im schulischen Religionsunterricht an

²¹⁴ Vgl. dazu z.Bsp. Wolff (1987): 80-108.

²¹⁵ Koch (1995): 16.

²¹⁶ Die Materialsuche war nicht immer einfach. Die Universitätsbibliotheken und die beiden Berliner Staatsbibliotheken halten keine Schulbücher zur Benutzung bereit. Das Institut für Katechetischen Dienst der Evangelischen Kirche Berlin Brandenburg verfügt vollständig nur über die in Berlin zugelassenen Religionsbücher, andere Unterrichtswerke sind in Auswahl erhältlich. Die Bibliothek des Pädagogischen Zentrums (Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung) ist nicht systematisch sortiert, man ist auf Zufallsfunde angewiesen. Weiterhelfen konnte das Comenius-Institut in Münster: Ein umfangreiches Bibliographieprogramm ermöglicht einen hervorragenden Überblick über die zum Themenkomplex Altes Testament und Religionsbuch erschienene Literatur. Außerdem verfügt das Institut über eine umfangreiche, auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen bezogene Religionsbuchsammlung. Lehrpläne müssen bei den Kultusministerien bestellt werden. Über Genehmigungen und Auflagenhöhe geben die Schulbuchverlage Auskunft.

Gymnasien im Schuljahr 1997/1998 zugelassen sind (Querschnittmethode). Alle ausgewählten Religionsbücher sind im Bundesland Nordrhein-Westfalen für den Unterricht genehmigt, darüber hinaus aber auch in vielen anderen Bundesländern.²¹⁷ Sie liegen als Lernmittel für den Unterricht bereit. So gesehen handelt es sich um eine produktorientierte Schulbuchanalyse, in der das 'fertige Buch' analysiert wird - prozess- oder wirkungsorientierte Fragestellungen spielen bei dieser Analyseform nur eine untergeordnete Rolle. Die Ausrichtung an *einem* Schultyp und *einem* Bundesland bietet den Vorteil, dass für diese Schulart und dieses Land *konkrete* und im einzelnen *nachvollziehbare* Ergebnisse erzielt wurden, die jedoch paradigmatischen Charakter haben. Auch die Lehrplananalyse ist dementsprechend auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen fokussiert.

Für die Fragestellung der Analyse bietet sich der Schultyp des Gymnasiums an, denn dort wird auf einen wissenschaftsorientierten Unterricht besonderen Wert gelegt.²¹⁸ Die Beschränkung auf *sechs* Lehrbücher war aufgrund praktischer als auch sachlicher Erwägungen naheliegend. So ließ das aufwendige Analyseverfahren eine größere Anzahl an Büchern nicht zu. Zwar begutachten die meisten anderen Religionsbuchanalysen umfangreicheres Material, doch ergibt sich bei diesen großangelegten Studien oftmals das Problem, dass viele Ergebnisse im einzelnen nicht mehr nachvollziehbar sind. Die Analysen arbeiten häufig sehr flächig und weniger an konkreten Texten und deren „Schulbuchinterpretation“. Dies ist bei dem Thema der vorliegenden Analyse jedoch dringend geboten.

Bei der Bestimmung des Bundeslandes war die Überlegung leitend, in welchem der Länder mehrere Landeskirchen vertreten sind, so dass von einer repräsentativen Auswahl gesprochen werden kann.²¹⁹ So fiel die Wahl auf Nordrhein-Westfalen, denn zu diesem Bundesland gehören die Landeskirchen Westfalen, Lippe und Rheinland. Einzelergebnisse dieser Arbeit sind insofern auch auf andere Bundesländer übertragbar, als viele der in Nordrhein-Westfalen zugelassenen Bücher von den Ministerien anderer Länder gleichfalls für die Verwendung an Schulen genehmigt worden sind.

Zu vielen Religionsbüchern sind Lehrerhandbücher und andere Materialbände erschienen. Sie werden in dieser Analyse insofern berücksichtigt, dass an ihnen die erzielten Ergebnisse der Religionsbuchanalyse überprüft werden konnten. Eine eigene Untersuchung dieses Materials wird nicht vorgenommen. Andere religionspädagogische Literatur, in der exegetische Fragen pädagogisch aufgearbeitet

²¹⁷ Zur besseren Einordnung der einzelnen Religionsbücher beginnt die Untersuchung mit einer Kurzcharakterisierung des Materials, die Auskunft geben soll über Auflagenstärke, Zulassungen und Konzeption des jeweiligen Schulbuches, vgl. Kap. IV 2.1. Kurzcharakterisierung des Materials

²¹⁸ "Wissenschaftsorientierung heißt: Die Bildungsgänge sind durch Wissenschaft bedingt; Lerninhalte und Methoden sind auf Grund der wissenschaftlichen Entwicklung überholbar. Schülerinnen und Schüler sollen daher in den Stand versetzt werden, die Wissenschaftsbestimmtheit der Bildungsgänge zu erkennen und sich der Wissenschaftsbestimmtheit der heutigen Welt ebenso bewußt zu werden wie der Grenzen wissenschaftlicher Sichtweisen." Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen, Evangelische Religionslehre, (1993): 17.

²¹⁹ Zur Bedeutung der Kirche bei der Zulassung von Religionsbüchern vgl. Kap. II 1.1 Exkurs: Genehmigungsverfahren bei Religionsbüchern in Nordrhein-Westfalen.

sind, fanden keinen Eingang in die Analyse.²²⁰ Hier sieht man sich einer Fülle an Material gegenüber, die -soviel lässt sich nach der ersten Durchsicht sagen- nur sehr begrenzt mit fachwissenschaftlichen Fragestellungen und Ergebnissen arbeitet. Im Vordergrund stehen in der Regel pädagogische Fragen und eine exegetische Aufbereitung des Stoffes, die dem vorgeschlagenen Lernziel entgegenkommt. Diese „Literaturgattung“, die zwischen Schule und Wissenschaft zu vermitteln versucht, ist in der Regel nicht von Fachwissenschaftlern verfasst. Eine Analyse zu diesem Material scheint dringend geboten.

4.3. Methodisches Vorgehen

4.3.1. Multiperspektivität

Wenn Religionsbüchern heute nicht zuletzt die Aufgabe zukommt, die Welt und ihre Lebenszusammenhänge für Schüler und Schülerinnen auch im Horizont *biblischer Überlieferungen* auszulegen und verstehbar zu machen, dann greifen durch diese Aufgabenbestimmung die Disziplinen der Exegese und der Religionspädagogik in signifikanter Weise ineinander.²²¹ Die Analyse muß demnach beide Wissenschaftsbereiche miteinander in Beziehung setzen, so wie es auch im Religionsunterricht und seinen Lehrbüchern geschieht. So erfahren biblische Themen im Kontext von Schule nicht nur eine wissenschaftliche Besprechung, sondern werden auch im Blick auf die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen ausgelegt. Sie müssen zudem den Anforderungen der Schule entsprechen und mit den Vorgaben des Lehrplans übereinstimmen.²²² Nicht zuletzt kommt es bei der Vermittlung auch auf die (theologische) Position des Lehrers bzw. der Lehrerin an, die sich ebenfalls an der

²²⁰ Vgl. z.Bsp. folgende religionspädagogische Arbeiten, die versuchen Exegese und schulischen Unterricht miteinander zu verknüpfen, zur besseren Orientierung hier mit Titel zitiert: Alwin Renker, Propheten: das Gewissen Israels. Anregungen für den Unterricht, Freiburg 1990; ders., Zentralthemen des Alten Testaments im Religionsunterricht der Sekundarstufe I und II, Paderborn, München u.a. 1984 (zur Prophetie S. 127-166); Günther Klages, Karl Heinemeyer, Jeremia. Modelle eines fachspezifischen Kurses für den Religionsunterricht, (Handbücherei für den Religionsunterricht Heft 17), Gütersloh 1973; Franz-Josef Hungs, Die Propheten der Bibel. Ein Arbeitsbuch für Schule, Erwachsenenbildung und Katechese, Frankfurt/a.M. 1986.

²²¹ Theologie und Religionspädagogik haben die „eine umfassende Übersetzungsarbeit zu leisten: nämlich den biblischen Zeugnissen mit ihrer je spezifischen Zielsetzung in der Gegenwart möglichst unverstellt Gehör zu verschaffen, sie mit der Lebenssituation heutiger Schüler und Erwachsener zu vermitteln.“ Lähnemann (1997): 246. Zu den Aufgaben des Religionsunterrichts aus kirchlich-theologischer Perspektive vgl. Schmidt (1991): 178-180. - Bei aller Diskussion um die Frage nach den Aufgaben des Religionsunterrichts in einer pluralistischen Gesellschaft bleibt es relativ unumstritten, dass die biblischen Überlieferungen einen festen Platz im Unterricht -und damit auch in den entsprechenden Lernmitteln- haben. Ohne den Rückbezug auf biblische Inhalte ist Religionsunterricht nicht möglich. Der Religionsunterricht stellt die Frage nach Gott und trägt der Tatsache Rechnung, dass das Leben auch über eine religiöse Dimension verfügt. So versucht der Religionsunterricht, religiöse und ethische Inhalte zu erschließen und greift dafür auf Glaubenserfahrungen zurück. Nipkow (1990) spricht in diesem Zusammenhang von der Bildungsverantwortung der Kirche. Die Bibel kann so gesehen auch als Kultur- und damit Bildungsgut verstanden werden. Viele Entwicklungen, sowohl im politischen wie auch im sozialen Bereich, nicht zuletzt aber die Kunst- und Musikgeschichte sind ohne Kenntnisse der biblischen Überlieferungen kaum wirklich zu begreifen. Zum Themenkomplex vgl. u.a. Identität und Verständigung (1995); zu anderen Modellen des Religionsunterrichts vgl. Lachmann (1997a): 87-103; Nipkow (1990); Schweitzer (1997).

²²² Aus diesem Grund beginnt der Analyseteil mit einer Darstellung und kritischen Bewertung des Lehrplans von Nordrhein-Westfalen, vgl. Kap. IV. 1. Curriculare Vorgaben.

Textauslegung beteiligen und diese -je nach religionspädagogischem Konzept- an die Schüler und Schülerinnen weitergeben. Es lässt sich daher auch nicht monokausal von den Inhalten der Bücher auf die Wirkung auf die Rezipienten schließen.²²³ Da eine produktorientierte Schulbuchanalyse den Vermittlungsvorgang jedoch nicht weiter berücksichtigen kann -eine Studie vor Ort wäre dafür notwendig- beschränkt sich die Untersuchung auf die im Unterricht verwendeten Schulbücher und die dort vorgestellten Inhalte.²²⁴ Dennoch ergibt sich für diese Analyse ein interdisziplinärer Arbeitsansatz und eine für Schulbuchanalysen typische *multiperspektivische* Vorgehensweise: *Fachwissenschaftliche* und *fachdidaktische* Fragestellungen sind im Kriterienkatalog gleichermaßen vertreten.

Der Blickwinkel ist bei aller Interdisziplinarität dennoch begrenzt: Die Arbeit bleibt im "fachwissenschaftlichen Kernbereich"²²⁵ der Religionsbücher, d.h. konkret, sie beschäftigt sich mit der Frage nach dem *Prophetenbild*, das die Schulbücher an ihre Leser und Leserinnen vermitteln und setzt diese mit Deutungen, die die Fachwissenschaft hervorgebracht hat, in Beziehung. Die Analyse hat daher zunächst ein empirisch-analytisches Interesse und zum Ziel, wichtige Aussagen zu erfassen und in ein Kategoriensystem einzuordnen. Sie bildet zugleich Hypothesen über mögliche fachwissenschaftliche und fachdidaktische Entscheidungen, die sich hinter der Aufbereitung des Stoffes „verbergen“. Welche Konsequenzen aus den so gewonnenen Ergebnissen zu ziehen sind, darauf geht diese Arbeit kurz im Ausblick (Kap. V) ein.

4.3.2. Sachanalyse

Es erwies sich als notwendig, der Religionsbuchanalyse eine Sachanalyse zum Thema *Prophetie* (Kap. III) voranzustellen. Mit Hilfe dieser Darstellung können die Prophetenbilder der Schulbücher exakter ermittelt und leichter zugeordnet werden. Es handelt sich bei diesem Arbeitsteil jedoch nicht um eine lückenlose 'Geschichte der Prophetenforschung' oder um ein neues Deutungsmodell für das Phänomen 'Prophetie in Israel', sondern es werden hier einzelne Forschungspositionen referiert und kritisch gewürdigt. Diese Vorgehensweise hat zum einen den Vorteil, dass die Religionsbücher bzw. einzelne Einheiten nicht mit einem vorab entwickelten Wissenschaftsapparat²²⁶, sondern mit *sehr verschiedenen* Deutungsmodellen konfrontiert werden können. Eine Engführung des Themas wird so vermieden. Zum anderen ist es möglich, anhand der

²²³ Vgl. Tworuschka (1986): 9.

²²⁴ In welcher Weise das Religionsbuch von der Lehrperson im Unterricht eingesetzt wird -ob nur als Kopiervorlage oder doch als komplettes Arbeitsbuch-, darüber kann diese Analyse keine Auskunft geben, wenngleich die Vorgaben der Lehrbücher auch Rückschlüsse auf mögliche Unterrichtsformen zulassen.

²²⁵ Das heißt, dass bestimmte Fragen wie beispielsweise die der Wirtschaftlichkeit des eingeführten Religionsbuches (prozessorientierte Schulbuchforschung) oder ausschließlich pädagogische Fragen -z.Bsp., ob der angebotene Unterrichtsstoff der religiösen Entwicklung der Schüler und Schülerinnen angemessen ist- unbeantwortet bleiben. Die fachwissenschaftliche Akzentuierung dieser Untersuchung bedeutet keine Abwertung hinsichtlich erziehungswissenschaftlicher Fragen, sondern ergibt sich aus der Fragestellung der Analyse.

²²⁶ Vgl. Dieterich I (1990); Heide (1992). Bei beiden Verfassern nimmt die fachwissenschaftliche Darstellung des Themas überproportional viel Raum ein - bei Dieterich einen ganzen Band!- und es wird auf diese Weise der Eindruck vermittelt, es gäbe die ultimative Erschließung des Themas.

Sachanalyse die Bewertungsmaßstäbe für die Kritik an den "Religionsbuchpropheten" besser nachzuvollziehen und fachwissenschaftlich zu begründen.

Eine Analyse der Religionsbücher nach dem Schema: 'Was wird fachwissenschaftlich zum Thema gesagt? Was davon hat Eingang in die Schulbücher gefunden?' ist zu einseitig und wenig ertragreich. Im Ergebnis würden nur einzelne Bücher die fachwissenschaftliche Prüfung bestehen, umfangreiche Mängellisten²²⁷ wären die Folge.²²⁸ Derartige "Rotstiftgutachten" bringen die Schulbuchforschung aber nicht weiter. Geht es doch vielmehr darum, aus den konkreten Vorgaben der Bücher zu rekonstruieren, welcher theologischer Überzeugung sich die Autoren und Autorinnen bewusst oder unbewusst verschrieben haben. Diese Konzepte gilt es zu diskutieren und zwar nicht nur hinsichtlich ihrer sachlichen Richtigkeit (dies ist selbstverständlich und damit auch das Benennen von Fehlern), sondern auch unter dem Aspekt, welche Impulse diese „Theologie“, die im Schulalltag bestehen muss, an die Forschung weitergeben kann. Nicht in der Geborgenheit des Schreibtisches entwickelt sich Religionsunterricht, sondern öffentlich und im ständigen Dialog mit verschiedenen Bezugsfeldern. Welche Themen kommen dabei zur Sprache? Sind es die in der Forschung diskutierten Probleme? Wenn ja, welche sind es und wie werden sie vermittelt? Wenn nein, woran liegt das? Kann oder will die Forschung hier keinen Beitrag leisten? Eine Sachanalyse kann zur Klärung dieser Fragen beitragen.

4.3.3. Analyseform, Analyseraster und Untersuchungsablauf

Die vorliegende Arbeit bemüht sich um ein möglichst breitgefächertes Analyseschema, in dem fachwissenschaftliche, pädagogische und wissenschaftspropädeutische Gesichtspunkte berücksichtigt werden. Dass die Arbeit dabei einen exegetischen Blickwinkel einnimmt, hat mit Fragestellung und Zielvorstellung der Untersuchung zu tun. Es geht um Chancen und Möglichkeiten für die exegetische Wissenschaft, sich stärker und profilierter als bisher am Gespräch mit der (Religions-) Pädagogik zu beteiligen.

Die *Analyseform*, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist der empirischen Sozialforschung entnommen. Es handelt sich um eine *qualitative Inhaltsanalyse*, die durch quantitative Fragen und hermeneutische Beobachtungen ergänzt wird. Diese Analyseform, in der nach bestimmten Kategorien Texte und Bilder erfasst werden, lässt Rückschlüsse auf das *Prophetenbild* des Religionsbuchs zu. Die Arbeit bestimmt aber zugleich den

²²⁷ Die Feststellungen Schmidts (1986), dass, wenn Fachhistoriker Geschichtsbücher begutachten, die Ergebnisse meist im Negativbereichen liegen, gilt sicher auch für andere Fächer: "Fehlerhaftigkeit, mangelnde wissenschaftliche Sachkenntnis und unzureichende Rezeption des neuesten Forschungsstandes, Unvollständigkeit, unzulässige Verkürzungen und Vereinfachungen, Verzerrung und Unausgewogenheit der Inhalte und Urteile, neuerdings kommt noch das Monitum 'ideologische Unausgewogenheit' hinzu." (13)

²²⁸ Woran liegt das? Einmal sicher daran, dass es *den* Stand der Forschung gar nicht gibt und von wissenschaftlicher Angemessenheit nur unter Vorbehalt gesprochen werden kann. Zudem auch daran, dass die Fachwissenschaft eine eher distanzierte Haltung gegenüber dem Genre Schulbuch einnimmt. Die Relevanz anderer Bezugsfelder, die ein Schulbuch gleichermaßen wie die Fachwissenschaft prägen, wird viel zu selten mitbedacht.

fachlichen Wert der Bücher, erfasst konkrete Inhalte und eruiert mögliche Auswahlkriterien.²²⁹

Welche exegetischen Entscheidungen spielen bei der Darstellung eine Rolle und welche Bedeutungsverschiebungen erfährt der biblische Text im Kontext eines Schulbuchkapitels? Diese Fragen haben sich bei der Ermittlung des Prophetenverständnisses als vorrangig erwiesen.

In Form von additiven Rezensionen beschreibt und bewertet die Analyse diejenigen Kapitel aus den Religionsbüchern, in denen Schriftpropheten des Alten Testaments vorgestellt werden.²³⁰ Die ausgewählten Kapitel werden nicht summarisch erfasst und bearbeitet, sondern jeweils einzeln und in chronologischer Reihenfolge. Auf diese Weise ergeben sich „Prophetenbilder“ aus insgesamt zehn Jahren. Sie sollen dann mit Positionen der Prophetenforschung verglichen werden.

Es erwies sich als sinnvoll, die Kapitel nicht mit vorab festgelegten Fragestellungen zu konfrontieren, sondern die Bilder und Texte in der im Schulbuch vorgegebenen Reihenfolge zu analysieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Hilfreich war die Unterscheidung zwischen einer Auswertung, die zunächst die biblischen Texte (Texte, Gattungen, Übersetzung usw.) in den Blick nimmt und in einem nächsten Arbeitsschritt andere Texte (Erzählungen, Gedichte, Zeitungsausschnitte etc.) und das Bildmaterial²³¹ eingehender analysiert. Gewährleistet wird durch dieses Verfahren ein hohes Maß an *Nachvollziehbarkeit* auch in Bezug auf Einzelergebnisse.²³² In einem letzten Arbeitsschritt werden die Beobachtungen, die sich im Verlauf der Untersuchung der Kapitel ergeben, unter spezifischen Fragestellungen zusammengefasst und kritisch gewürdigt (Erziehungsziel; Fachdidaktik; Wissenschaftsverständnis; Fachwissenschaft/Prophetenbild).²³³

²²⁹ Damit gehört die Analyse nach Marienfeld (1976) zum dritten und vierten Analysetyp, vgl. Kap. II. 3. Methodenprobleme Anm. 190.

²³⁰ Kritisiert die Analyse bestimmte Darstellungen oder Arbeitsaufgaben der Bücher, so wird diese Kritik in den Anmerkungen belegt und ausgeführt. Andere wissenschaftliche Positionen werden referiert und Sekundärliteratur wird genannt (explizierende Inhaltsanalyse).

²³¹ Die Verwendung von Bildern im Religionsunterricht hat gerade in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Sie sollen nicht nur die Texte illustrieren, sondern werden -wie auch andere auditive und audiovisuelle Medien- als eigenständige „Gattung“ geschätzt. Sie können den Lehrer entlasten, tragen zur Objektivierung des Unterrichts bei, relativieren die Position des Lehrenden und ermöglichen sehr verschiedenen Aktionsformen im Unterricht. Vgl. Wegenast (1993): 128ff. Zum Umgang mit Kunst im Religionsunterricht vgl. Lange (1993): 247-261, der betont, dass die Kunst nicht mehr als „‘Dienstleistung’ der Religion“ (256) zu verstehen sei, sondern einer unabhängigen Interpretation bedürfe. Zum Thema vgl. auch den Band: Kunst und Religion. Jahrbuch der Religionspädagogik (1997). Zur Interpretation antiker Bilder vgl. Schroer (1996/1997); Keel; Uehlinger (1996).

²³² Ein Defizit vieler, auch wissenschaftlicher, Schulbuchanalysen.

²³³ Vgl. dazu die als Minimalkonsens definierten Kategorien Kap. II 3. Methodenprobleme.

Aus dem vorgestellten Verfahren ergibt sich folgendes *Analyseraster*.²³⁴

a) Allgemeines

- Welche Propheten wurden für das Kapitel ausgewählt?
- In welcher Beziehung steht das Prophetenkapitel zu anderen Einheiten des Buches bzw. zu anderen Religionsbüchern der Reihe? Werden Querverweise gegeben?
- Wie lang ist das Kapitel im Vergleich mit anderen Einheiten?
- Entspricht es den Vorgaben des Lehrplans?
- Gibt es einen religionspädagogischen Entwurf, der für das Religionsbuch kennzeichnend ist?
- Welcher erste Eindruck ergibt sich?

b) Auswahl der alttestamentlichen Texte

- Welche Texte kommen vor?
- Welche Übersetzung wurde gewählt?
- Welche literarischen Gattungen wurden aufgenommen?
- Welche Themen wurden für die Einheit ausgewählt (auch im Vergleich mit dem biblischen Buch)?
- Stellt die Einheit neutestamentliche Bezüge her?
- Kann man aufgrund der Textauswahl die theologische "Denkrichtung" der Einheit erkennen?

c) Andere Texte und Bilder und deren Verknüpfung mit den biblischen Überlieferungen

- Inwiefern berücksichtigt die Einheit die fachwissenschaftliche Sekundärliteratur (Geschichte Israels, Kommentare, archäologische Daten, Kartenmaterial, Einzeluntersuchungen etc.)?
- Welche Themen werden angesprochen?
- Welche Funktion haben die Texte und Bilder? Was soll an ihnen veranschaulicht werden?
- In welcher Weise verändern sich die Aussagen der biblischen Texte durch den hinzugefügten Kontext (Bilder, andere Texte)?
- In welcher Weise setzt die Einheit Bildmaterial ein (Bildrhetorik)?

²³⁴ Die aufgeführten Fragen bilden den Horizont, auf dem die Religionsbuchkapitel analysiert werden. Überschneidungen in Einzelfragen sind möglich.

d) Kritische Würdigung

*1. Erziehungsziel*²³⁵ (Pädagogische Kategorie)

-Welches Erziehungsziel wird sichtbar?

-Wie wird es begründet?

2. Fachdidaktik (Fachdidaktische Kategorie)

-Welche Lehrbuchgattung liegt vor (Arbeitsbuch, Quellensammlung o.ä.)?

-Läßt sich eine bestimmte Konzeption des Religionsunterrichts vermuten?

-Wie geht die Einheit mit der biblischen Überlieferung um? Wie stellt sie den Transfer in die Gegenwart (Schülerwelt) her? Gelingt es, die Relevanz der biblischen Überlieferung für die heutige Zeit nachzuweisen?

-Welche methodischen Zugänge weist sie aus?

-Welches Schülerbild ist für die Einheit bestimmend?

3. Wissenschaftsverständnis (Wissenschaftstheoretische Kategorie)

-Kommen wissenschaftliche Bezüge vor?

-Welche methodischen Wege werden vorgestellt?

-Vermittelt die Einheit normative Werte (Ideologieverdacht)?

-Welches Wissenschaftsverständnis wird zugrunde gelegt?

4. Fachwissenschaft/Prophetenbild (Fachwissenschaftliche Kategorie)

-Konfrontation von Fachdidaktik und Fachwissenschaft: Was hält die Einheit für didaktisch relevant und wie ist dies aus fachwissenschaftlicher Sicht zu werten?

-Ist die Aufarbeitung des Themas sachgemäß?

-Welche Text- und Themenauswahl wurde getroffen?

-Welche Lesart der biblischen Texte stellt die Einheit vor (historischer Graben)?

-Welches *Prophetenbild* vermittelt sie an Schüler und Schülerinnen?

Die Analyse endet mit einer systematischen Zusammenfassung der Ergebnisse und versucht in einem Ausblick, Konsequenzen für Fachwissenschaft und Religionspädagogik zu benennen.²³⁶

²³⁵ Zum Begriff „Erziehung“ vgl. Schmidt (1991): 9-35. Relativ allgemein kann Erziehung definiert werden als „Vorgang, durch den gesellschaftlich anerkannte Wissensbestände, Normen und Orientierungsmuster übermittelt werden.“ (19). Schmidt weist zu Recht darauf hin, dass jede Erziehung Wertebestimmungen vornimmt, also niemals neutral ist. „Ausschlaggebend ist, ob die obersten Wertsetzungen selbst ein dynamisches, Freiheit eröffnendes Potential entfalten und ob dieses auch über die nachgeordneten Normen und konkreten Verhaltensweisen wirksam werden kann. An letzterem hat es religiöse Erziehung häufig gefehlt.“ (13)

²³⁶ Vgl. Kap. V Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick.