

Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

Philosophische Fakultät

Institut für Religionswissenschaft

**Das Weltreligionenparadigma im Werte und Normen
Unterricht: Eine kritische Analyse ausgewählter
Schulbücher**

Masterarbeit

im Studiengang Lehramt an Gymnasien

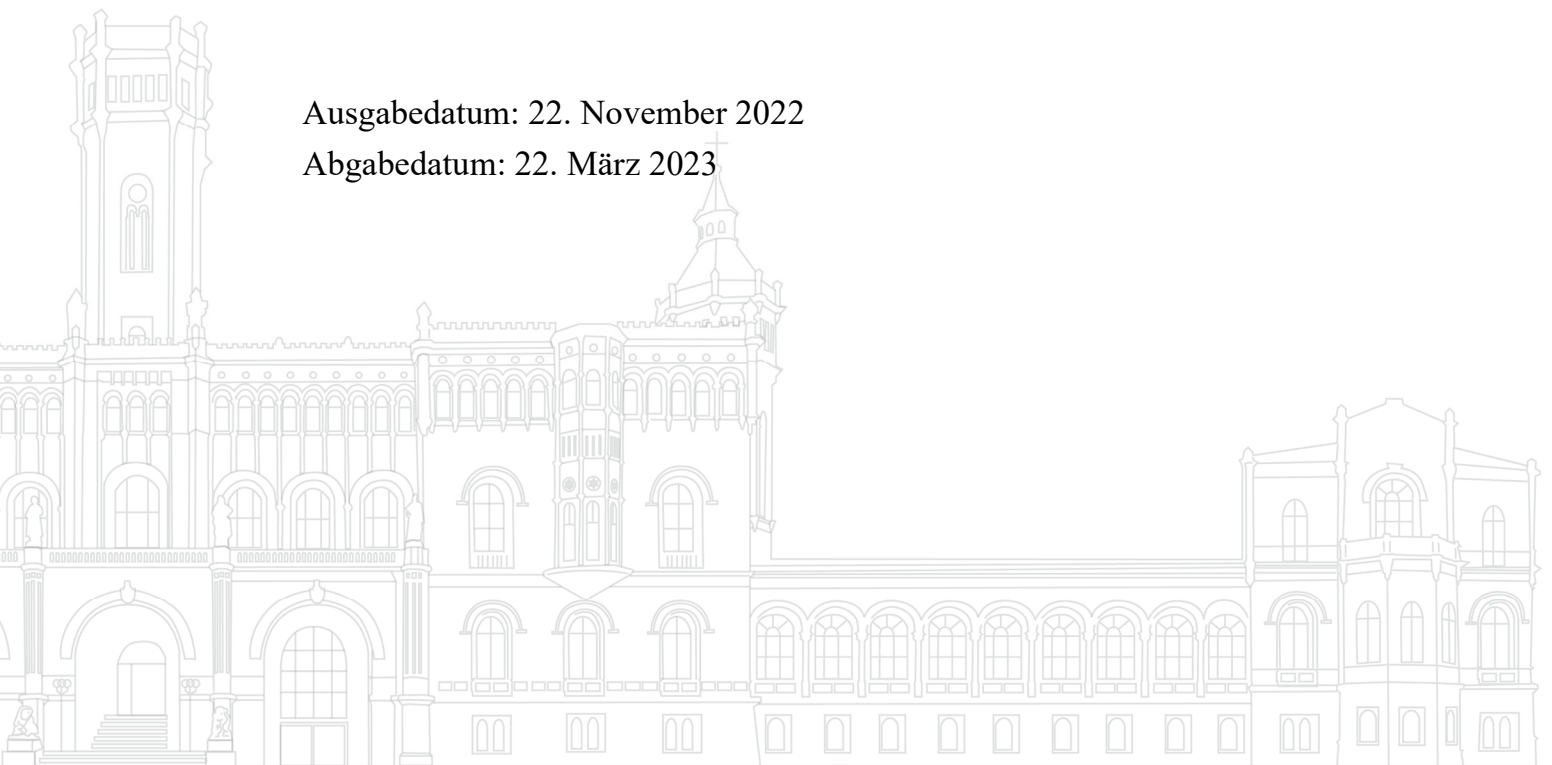
von Julia Becker

Erstprüfende/r: Prof. Dr. Wanda Alberts

Zweitprüfende/r: Christina Wöstemeyer

Ausgabedatum: 22. November 2022

Abgabedatum: 22. März 2023



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Theoretischer Teil.....	4
2.1. Das Weltreligionenparadigma.....	4
2.2. Symbolische Gewalt und „small ‚i‘ indoctrination“.....	7
2.3. Kritische Diskursanalyse nach Hjelm.....	11
2.4. Die Rolle des Schulbuchs.....	15
3. Das Weltreligionenparadigma im Kerncurriculum Werte und Normen.....	18
4. Schulbuchanalyse.....	21
4.1. Selbstverortung und Darlegung von Auswahlkriterien.....	22
4.2. Kontextualisierung von Verlag und Autor*innen.....	24
4.3. Forschungsfragen.....	26
4.4. Textanalyse.....	26
4.5. Konzeptualisierung von Religion gemäß des Weltreligionenparadigmas...48	
5. Fazit.....	55
Literaturverzeichnis.....	60
Abbildungsverzeichnis.....	64
Anhang.....	65
Eigenständigkeitserklärung.....	66

1. Einleitung

„Complex learning in the twenty-first century requires approaches that problematize meta-theories and models such as the WRP“ (Corrywright 2016: 171). Dieses Zitat des Religionswissenschaftlers Dominic Corrywright kann als Leitgedanke der vorliegenden Arbeit betrachtet werden. Es thematisiert die Forderung, Schülerinnen und Schülern (im Folgenden mit SuS abgekürzt) eine Perspektive auf Religionen und Weltanschauungen zu eröffnen, welche die Vielfalt, Komplexität und Dynamik dieser abbildet. Dieser Forderung kann mittels „traditioneller Ansätze“, welche Religion und Religionen gemäß dem Weltreligionenparadigma (im Folgenden mit WRP abgekürzt) als homogen und unveränderlich darstellen, nicht nachgekommen werden.

Entsprechend wird der Forschungsfrage nachgegangen, ob und inwiefern das für den Analyseteil dieser Arbeit ausgewählte Schulbuchkapitel eine unreflektierte Sichtweise gemäß dem WRP bezüglich des Themenbereichs Religion konstruiert und reproduziert. Ein weiteres Augenmerk liegt auf den impliziten Machtstrukturen, welche die Konzeption eines Schulbuchs beeinflussen. Das Ziel der Arbeit besteht darin, das WRP zu problematisieren, es mittels einer kritischen Schulbuchanalyse zu denaturalisieren und schließlich eine reflektierte und differenzierte Sichtweise auf Religion abseits des Weltreligionenparadigmas zu fördern.

Im Hinblick auf die gesellschaftliche Relevanz des gewählten Themas gibt es zahlreiche Gründe, sich mit dem WRP im Schulbuch des Faches Werte und Normen wissenschaftlich auseinanderzusetzen. Hierzu zählt der Aspekt, dass Lehrbücher als wichtiges Medium fungieren, um die SuS zu befähigen, die Welt und ihre soziale und kulturelle Umgebung verstehen und interpretieren zu können. Lehrbücher prägen das Wissen, welches SuS im Werte und Normen Unterricht erwerben und beeinflussen somit ihr Verständnis von Religionen und Weltanschauungen. Eine kritische Schulbuchanalyse kann darüber hinaus implizite Konzeptualisierungen von und Perspektiven auf Religion aufzeigen und einordnen. Wird im Werte und Normen Schulbuch das WRP als Bezugsrahmen herangezogen, kann dies verallgemeinernde und lückenhafte Sichtweisen auf den Themengegenstand fördern und das Verständnis der SuS negativ beeinträchtigen. Dementsprechend ist es von großer Bedeutung, dass Schulbücher eine differenzierte Darstellung von Religionen und Weltanschauungen darbieten, welche die Vielfalt und Komplexität dieser angemessen berücksichtigt. Jenes erfordert eine kritische Reflexion des Weltreligionenparadigmas.

Der theoretische Teil der Arbeit setzt sich zunächst mit der Entstehung sowie den

ideologischen Hintergründen des Weltreligionenparadigmas auseinander. Diese Erläuterungen sind relevant, um in einem nächsten Schritt nachvollziehen zu können, wie das WRP die Vorstellungen von Religion über Generationen hinweg beeinflusst hat und auch heute noch prägt. Als Textgrundlage dienen Cotters und Robertsons Darlegungen in „After World Religions“, welches im wissenschaftlichen Diskurs als wegweisendes Werk bezüglich der Kritik um das WRP gilt.

Im darauffolgenden Kapitel werden die Konzepte der Symbolischen Gewalt Pierre Bourdieus sowie das der „small ‚i‘ indoctrination“ von Wanda Alberts herangezogen. Diese Konzepte beschreiben Mechanismen, mittels welcher Macht und Kontrolle auf implizite Weise ausgeübt werden. Während sich Bourdieus Theorie auf die internalisierte Übernahme von sozialen Regeln und Normen bezieht, thematisiert Alberts den Prozess einer subtilen Indoktrination, anhand welcher SuS religiöse Überzeugungen und Praktiken vermittelt bzw. aufgedrängt werden. Die Erläuterungen Bourdieus und Alberts verdeutlichen die Schwierigkeit, den vielfältigen Mechanismen dieser Prozesse zu entkommen oder diese zu überwinden, da sie in tief in den sozialen Strukturen einer Gesellschaft verwurzelt sind.

Die Kritische Diskursanalyse nach Hjelm stellt die Untersuchungsmethode des ausgewählten Schulbuchkapitels dar. Durch die Anwendung einer diskursanalytischen Herangehensweise können zunächst mittels Forschungsfragen die auf der Textebene hergestellten Bezüge zum WRP analysiert und interpretiert werden. Zusätzlich können unter Verwendung der Methode die komplexen Beziehungen zwischen Sprache, Macht und sozialen Strukturen rund um das Thema Religion im Werte und Normen Schulbuch berücksichtigt werden.

Das Kapitel zur „Rolle des Schulbuchs“ dient als Einordnung des Mediums und basiert auf den Erläuterungen Bengt-Ove Andreassens und Thomas Höhnes. Andreassen liefert einen Überblick über zentrale theoretische Perspektiven, welche für die Untersuchung von Schulbüchern und Lehrmaterialien aus einer religionswissenschaftlichen Perspektive relevant sind: Textualität, Macht sowie die Bedeutung von Kontexten. Höhne beschäftigt sich darüber hinaus mit der Frage, wie Wissen in Schulbüchern dargestellt wird und welche Auswirkungen dies auf die Interpretation des Wissens sowie die Wissensvermittlung hat. Unter Einbezug der Erläuterungen Wanda Alberts und Christina Wöstemeyers wird in Kapitel drei das Kerncurriculum für Werte und Normen als Bezugsrahmen für das Fach und somit ebenfalls für die Konzipierung von Schulbüchern beleuchtet. Infolgedessen werden die im Curriculum verwendeten und auf dem WRP basierenden Formulierungen und

Begriffskonzepte untersucht und reflektiert.

Laut Bourdieu und Cotter und Robertson sind Individuen sowie Institutionen stets in einen spezifischen sozialen und kulturellen Kontext eingebettet, welcher von Machtstrukturen durchzogen ist. Umso wichtiger ist die Kontextualisierung sowie die Einordnung der Perspektive, aus welcher bspw. ein Schulbuchkapitel konzipiert und Wissen ausgewählt wird. Entsprechend wird der fachwissenschaftliche Hintergrund der Autorin des Schulbuchkapitels sowie der Verlag, in welchem das Buch veröffentlicht wurde, thematisiert. Als Materialgrundlage dient das Buch „WuN 5/6: Werte Normen Weltanschauungen, Lehrbuch“ des Militzke Verlags, erschienen im Jahr 2020 sowie der dazugehörige Lehrerband.

Die Analyse des Schulbuchkapitels untersucht, wie das WRP und die Kategorie der „Weltreligionen“ bereits in der Grundwissensausbildung von Kindern und Jugendlichen reproduziert wird und welche Auswirkungen dies auf die Konzeption von Religion haben kann. Diese Überlegungen werden in Kapitel 4.5., der „Konzeptualisierung von Religion gemäß des Weltreligionenparadigmas“ unter Einbezug der Analyseergebnisse diskutiert. Im Fazit der vorliegenden Arbeit werden einzelne Ansätze präsentiert, welche die Dekonstruktion des Weltreligionenparadigmas im Werte und Normen Unterricht thematisieren. Anhand dieser Methoden sollen den SuS Werkzeuge und Fähigkeiten vermittelt werden, um das WRP kritisch zu hinterfragen.

Innerhalb der Schulbuchforschung ließ sich bezüglich der Thematisierung von Religion und Religionen in Lehrbüchern in den vergangenen drei Jahrzehnten ein Anstieg internationaler Forschung und Publikationen in diesem Bereich verzeichnen. Ein besonderer Fokus liegt in diesem Zusammenhang auf den Darstellungen des Islams in Schulbüchern (vgl. Wintersgill 2014: 98). Beispielhaft führte das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung im Jahr 2011 eine qualitative Untersuchung zur Darstellung des Islams in europäischen Schulbüchern durch. Dr. Jürgen Hanneder hat sich zudem mit der Darstellung des Hinduismus in deutschen Schulbüchern auseinandergesetzt und ging u. a. der Fragestellung nach, ob die Abbildung des Hinduismus in Schulbüchern den Anforderungen an eine kritische und interkulturelle Bildung gerecht wird (2006). Im Bereich Religionskundlicher Bildung und der Analyse von Lehrbüchern erschien im Jahr 2014 ein Sammelband der Herausgeber Bengt-Ove Andreassen und James R. Lewis, welcher Perspektiven auf die Darstellung von Religion und Religionen in Schulbüchern aus verschiedenen Kontexten liefert – von europäischen Ländern, über Nordamerika, Japan und

Australien. Christina Wöstemeyer führte außerdem eine Untersuchung zweier ausgewählter Lehrbücher des Werte und Normen Unterrichts hinsichtlich der Abbildung säkular-weltanschaulicher Diversität durch (2018). Schulbuchanalysen der Lehrwerke des Faches Werte und Normen hinsichtlich der Reproduktion des WRP stellen jedoch ein Desiderat dar. Abschließend möchte ich darauf eingehen, welche Bereiche innerhalb der durchgeführten Schulbuchanalyse nicht beleuchtet werden. Dies kann einerseits anhand der Limitierung des Umfangs einer Masterarbeit und andererseits mittels der ausgewählten Analysemethoden und einer begrenzten Auswahl an Forschungsfragen begründet werden. Der Aspekt, ob die Darstellung und Konzeptualisierung von Religion für die Zielgruppe in diesem Fall für SuS des fünften und sechsten Jahrgangs geeignet ist, wird entsprechend nicht berücksichtigt. Außerdem werden die impliziten didaktischen Konzepte sowie die Lernziele des Schulbuchkapitels größtenteils außenvorgelassen. Die tatsächliche Anwendung des Schulbuchs sowie die Ergänzungen seitens der Lehrkräfte in der Praxis werden ebenfalls nicht berücksichtigt.

2. Theoretischer Teil

Im theoretischen Teil dieser Arbeit werden die grundlegenden Konzepte und Theorien vorgestellt, die für das Verständnis der in Kapitel 4.4. durchgeführten Analyse eines Schulbuchs sowie des dazugehörigen Lehrerbands relevant sind. Dabei wird zunächst auf das Konzept des Weltreligionenparadigmas eingegangen, welches eine einseitige und westlich geprägte Betrachtungsweise bezüglich Religion und Religionen fördert. Anschließend wird die Theorie der Symbolischen Gewalt sowie der „small ‚i‘ indoctrination“ erläutert, um aufzuzeigen, wie die subtile Vermittlung bestimmter Denkweisen und Perspektiven langfristig dazu beiträgt, gesellschaftliche Machtstrukturen und Hierarchien aufrechtzuerhalten. Die Methode der kritischen Diskursanalyse nach Hjelm wird vorgestellt, um die im Lehrwerk gewählte Sprache sowie den Diskurs rund um den Themenbereich Religion im Schulbuch zu analysieren. Abschließend wird die Rolle des Schulbuchs als Medium für die Darstellung von Religion und Religionen in der Schule untersucht.

2.1. Das Weltreligionenparadigma

„The World Religions Paradigm (WRP) is a sign that shapes understanding of religion in the world. It does not disinterestedly paint a picture of the world, but helps to construct the picture“ (Corrywright 2016: 169). Dieses Zitat Corrywrights unterstreicht den Aspekt, dass das vermeintlich neutrale Konzept des Weltreligionenparadigmas nicht nur Weltanschauungen abbildet, sondern aktiv dazu beiträgt, die Art und Weise zu gestalten, wie Religionen konzeptualisiert werden. Das WRP stellt ein Werkzeug dar, welches dazu beiträgt, ein Bild von „Weltreligionen“ zu konstruieren und zu formen.

Das Weltreligionenparadigma als „culturally constructed symbol, metaphor, or tool“ (Cotter und Robertson 2016: 13), resultiert in einer christozentrischen Weltanschauung, welche Religionen klassifiziert und hierarchisiert. Derart konstruierte und machtgeladene Paradigmen „are neither universal, natural or eternal, but claim to be – and fully internalized, will appear to be“ (Cotter und Robertson 2016: 2). Die starke Verwurzelung des WRP sowohl im gesellschaftlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs ist zudem hochproblematisch, da sie dazu führt, dass das WRP und dessen christliches Verständnis von Religion unreflektiert angewandt wird (vgl. Cotter und Robertson 2016: 2).

Cotter und Robertson merken an, dass Institutionen stets in einen spezifischen kulturellen, politischen und sozialen Kontext eingebettet sind. Dies gilt auch für die Religionsforschung – die Art und Weise, wie der Begriff „Religion“ konzeptualisiert wird und wie diese Konzepte wiederum zur Entwicklung von Taxonomien beitragen, bilden nicht die Realität ab, sondern die Anschauungen einer machtbasieren Elite (vgl. Cotter und Robertson 2016: 5). Infolgedessen ist das WRP gekennzeichnet durch die „intersection of knowledge and power“ (Cotter und Robertson 2016: 2) und kann lediglich kulturelle Charakteristika und Machtstrukturen reflektieren. Das WRP stellt darüber hinaus ein Klassifikationssystem dar, indem es typischerweise die „fünf großen Weltreligionen“ – das Christentum, das Judentum, den Islam, den Hinduismus und den Buddhismus – umfasst und diese zudem als homogene Einheiten erscheinen lässt. Die Auflistung dieser fünf Religionen erfolgt typischerweise gemäß einer „Abrahamocentric order“ (Cotter und Robertson 2016: 2). Entsprechend werden die drei auf den „Stammvater Abraham“ zurückgehenden monotheistischen Religionen, die ebenfalls als solche mit der größten Relevanz für den „Westen“ gelten, charakteristischerweise als Erste genannt. Religionen, welche nicht unter das Begriffskonzept der „Weltreligionen“ fallen, häufig auch als „die Anderen“ bezeichnet, werden unter Sammelbegriffen wie „indigene Religionen“ oder „neue Religionen“ zusammengefasst (vgl. Cotter und Robertson 2016: 2). Bei der Entstehung des WRP und der

tief verwurzelten Betrachtung des Christentums als ein Musterbeispiel einer Religion stellt der Kolonialismus einen entscheidenden Faktor dar. In der englischen Sprache der frühen Kolonialzeit hatte das Begriffskonzept „Religion“ lediglich die Bedeutung „christlicher Glaube“ inne. Eine dem protestantischen Christentum entstammende Konzeption von Religion, welche Glaubenslehren basierend auf Texten privilegiert (vgl. Cotter und Robertson 2016: 6). Infolgedessen dienten „Heilige Texte“ als Differenzierungsmerkmale, um die „Entwicklungsstufen“ von Religionen zu bewerten. Die Existenz von Texten „zur Systematisierung von Lehren und zur Rationalisierung der Praktiken als Grundlage der Ausarbeitung einer Ethik“ (Schäfer und Wienold 2012: 181) galt somit als elementar. Auf Schriften basierende Religionen konnten ihre Anschauungssysteme außerdem leichter verbreiten und zur Missionierung und Konversion nutzen. Ein Ziel der jesuitischen Mission bestand darin, die Bibel in die jeweiligen Landes- und Regionalsprachen zu übersetzen (vgl. Schäfer und Wienold 182). Eine Fokussierung auf schriftliche Überlieferungen kann jedoch den Einfluss, welchen „Religion im Alltagsleben der verschiedenen Klassen, Professionen und Geschlechter“ (Schäfer und Wienold 2012: 183) innehaben kann, nicht umfassend abbilden.

Ferner legitimiert das WRP den Ansatz, die Religion des Christentums als Schablone für nicht-christliche Religionen zu verwenden und diese nach „liberal Western Protestant Christian values“ (Cotter und Robertson 2016: 7) umzugestalten. Es herrschte die Ansicht, dass die christliche Vorstellung eines „Glaubens“ aufgrund dessen universalistischer Ansprüche eine allgemeingültige Kategorie darstelle. Die politischen Machtverhältnisse der Kolonialzeit ermöglichten es zudem, die Kategorie Religion zu instrumentalisieren, Machtansprüche zu legalisieren und das Christentum über den gesamten Globus zu verbreiten (vgl. Cotter und Robertson 2016: 7). Ferner förderte die Verbreitung des WRP die bis heute weitgehend akzeptierte Aufteilung von Menschen in Anhänger der „fünf großen Weltreligionen“, „reflect[ing] an underlying political and economic discourse on what matters to ‚us‘“ (Cotter und Robertson 2016: 8). Dem WRP entsprechend darf eine Glaubensform als „Weltreligion“ bezeichnet werden, sobald diese globalen Einfluss hat, eine große Anzahl an Anhängern vorweisen kann und folglich in der Lage ist, „to enter our history to form it, interact with it, or thwart it“ (Smith 1998: 280). Im Gegensatz dazu werden die Religionen, welche keinen direkten Einfluss auf die „westliche Geschichte“ haben und infolgedessen irrelevant für politische und ökonomische Machtkämpfe sind, bspw. unter den Begriffen „primitive Religionen“ oder „andere Religionen“ zusammengefasst (vgl. Smith

1998: 280). Stuart Hall beschreibt im Kontext der Entstehung von Identität und Macht das Phänomen einer westlichen Vorherrschaft mit der binären Unterscheidung: „the West and the Rest“ (Hall 1992: 276).

Eine weitere Problematik des WRP stellt der Aspekt dar, dass dieses ein sogenanntes „sui generis Modell“ von Religion unterstützt. Religion wird auf eine Weise dargestellt, als hätte diese eine „essence and agency“ (Cotter und Robertson 2016: 9) inne. Infolge dieser Personifikation werden den abstrakten Konzepten des Christentums, des Judentums etc. die Fähigkeiten zugesprochen, sich zu entwickeln, Dialoge zu führen und soziale Werte und Normen hervorbringen zu können, unabhängig von jeglichem menschlichen Handeln. Dieses Modell von Religion fördert darüber hinaus die Dekonstruktion von „difference, history, and sociopolitical context in favour of abstract essences and homogeneity“ (Cotter und Robertson 2016: 9). Es wird eine vermeintliche Definition von Religion anhand eines christozentrischen Weltbildes vorausgesetzt, welches die Kategorie Religion von allem „Gewöhnlichen“ unterscheidet (vgl. Cotter und Robertson 2016: 9). Infolge einer christlich geprägten Herrschaftsposition fördert das WRP zudem den Aspekt „to overlook minority voices“ (Corrywright 2016: 170).

Die weitverbreitete Ansicht, das WRP sei allgemeingültig und anhand logischer Kategorien konzipiert worden, macht es „all the more difficult and all the more important“ (Cotter und Robertson 2016: 10) dieses Paradigma kritisch zu hinterfragen und zu dessen Dekonstruktion beizutragen. Hierbei ist ein selbstreflexiver und selbstkritischer Ansatz unumgänglich, um die Verflechtungen und den Einfluss eines Konzepts wie bspw. des Weltreligionenparadigmas auf zahlreiche gesellschaftliche Diskurse und Institutionen zu untersuchen. Cotter und Robertson warnen: „the continued uncritical use of the WRP fosters a breeding ground for relativistic navel-gazing“ (Cotter und Robertson 2016: 10) – dem soll anhand der vorliegenden Arbeit entgegensteuert werden.

2.2. Symbolische Gewalt und „small ,i‘ indoctrination“

Anhand Bourdieus Theorie der Symbolischen Gewalt soll der Frage nachgegangen werden, welche Mechanismen und Machtverhältnisse dazu beitragen, höchst problematische symbolische Systeme, wie bspw. das WRP, gesellschaftlich zu legitimieren. Indem derartige Konzeptionen in weiten Teilen der Gesellschaft unhinterfragt und unreflektiert bleiben, können sie von Generation zu Generation reproduziert werden. Neben den Erläuterungen

Bourdieu wird sich in diesem Kapitel auf Alberts Konzept der „small ‚i‘ indoctrination“ bezogen, welches u. a. eine einseitige, christlich orientierte Perspektiv- und Wertevermittlung im konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland thematisiert sowie den Mangel alternativer säkularer Fächer kritisch hinterfragt. Der Prozess subtiler Indoktrination im öffentlichen Bildungswesen kann als Beispiel Symbolischer Gewalt betrachtet werden.

Die Theorie der Symbolischen Gewalt stellt ein Grundkonzept der sogenannten „bourdieuschen Soziologie“ (Moebius und Wetterer 2011: 1) dar. Dabei setzt sich Bourdieu mit den Kämpfen um Symbolische Herrschaft in verschiedenen sozialen Bereichen auseinander. Er analysierte bspw. die Machtverhältnisse innerhalb der Felder Religion, Sprache und Politik (vgl. Moebius und Wetterer 2011: 1). Symbolische Gewalt zeichnet sich dadurch aus, dass sie auf der Ebene der symbolischen und sinnhaften Wahrnehmung des Selbstverständlichen und Alltäglichen agiert. Sie dient dazu, die Akzeptanz gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse zu stärken und gleichzeitig zur Internalisierung und Verschleierung dieser beizutragen (vgl. Moebius und Wetterer 2011: 1). Symbolische Gewalt wird „vor allem über Kultur, das heißt über die symbolischen Dimensionen des sozialen Lebens, die Sinnbezüge, die Weltansichten und selbstverständlichen Denkweisen vermittelt“ (Moebius und Wetterer 2011: 1f.). Damit Symbolische Gewalt ihre Wirkung entfalten kann, müssen die Herrschenden als auch die Beherrschten über die gleichen Deutungs- und Bewertungssysteme verfügen. Folglich tragen die Machtunterworfenen zu der eigenen Abhängigkeit und Unterordnung bei, da sie die herrschenden Ansichten und Wertvorstellungen verinnerlichen und als selbstverständlich akzeptieren (vgl. Moebius und Wetterer 2011: 2). Bourdieu spricht von einer Art „magische[n] Kraft“ (Moebius und Wetterer 2011: 2), die dazu führt, dass Herrschaftsansprüche und Machtpositionen als ihr scheinbares Gegenteil dargestellt werden, bspw. als „selbstlose Liebe“ (Moebius und Wetterer 2011: 2) innerhalb des religiösen Feldes seitens Kirchen und Wohlfahrtsgemeinschaften.

Symbolische Gewalt wird vor allem in Institutionen verbreitet und aktualisiert, welche Kultur produzieren – wie z. B. im öffentlichen Bildungswesen, in Kirchen, Parlamenten, Medien und in wissenschaftlichen Institutionen. Diese Einrichtungen gelten im Allgemeinen paradoxerweise als „zweck- oder besonders herrschaftsfreie Gebiete“ (Moebius und Wetterer 2011: 2), da sie dazu beitragen sollen, Wissen und moralische Werte zu vermitteln sowie dem Gemeinwohl zu dienen. Jedoch können diese durch die Art und Weise, wie

Wissen und Werte vermitteln werden, implizit zur Reproduktion bestehender Machtstrukturen beitragen. Infolgedessen wird die Wirkungsmacht Symbolischer Gewalt ebenfalls durch die soziale Relevanz der Institutionen und Sprecher bedingt: „Die abschätzigste Bemerkung einer Autoritätsperson [hat] nachhaltigere Effekte als ein beleidigendes Wort während einer Kneipenpöbele!“ (Schmidt und Woltersdorff 2018: 13). In Bourdieus Theorie nimmt die Sprache eine zentrale Rolle ein, indem sie als Medium Symbolischer Gewalt agiert. Mittels Sprechakten werden „Klassifikationen, Bedeutungssetzungen und Sinngewandlungen performativ erzeugt“ (Moebius und Wetterer 2011: 2) und tragen somit zur Aufrechterhaltung etablierter Herrschafts- und Machtverhältnisse bei. Beispielhaft kann durch sogenannte „Hassreden“ Gewalt ausgeübt werden (vgl. Schmidt und Woltersdorff 2018: 13). Im Kontext der Bildungssoziologie macht Bourdieu deutlich, wie Symbolische Gewalt aus der Transformation „privilegierter sozialer Positionen und ererbten kulturellen Kapitals in schulisches Kapital“ (Schmidt und Woltersdorff 2018: 13) entsteht. Dabei werden soziale Unterschiede in schulische Unterschiede umgewandelt, wodurch Erstere als „Unterschiede von Leistung und Begabung reartikuliert, zusätzlich legitimiert und anerkannt“ (Schmidt und Woltersdorff 2018: 13) werden. Das Bildungssystem übt schließlich Symbolische Gewalt aus, indem es die unterdrückten Gruppen dazu veranlasst, die vorherrschenden Standards von Kultur und Bildung anzuerkennen und sie außerdem dazu verpflichtet, sich diesen Bewertungsmaßstäben zu unterwerfen (vgl. Schmidt und Woltersdorff 2018: 14).

Es stellt sich die Frage, ob Symbolische Gewalt nach Bourdieu überwunden werden kann und wenn ja, wie? Bourdieus Antwort lautet: Durch eine „symbolische Revolution“ (Schmidt und Woltersdorff 2018: 16). Um die subtilen und oft unsichtbaren Formen Symbolischer Gewalt zu verstehen und aktiv dagegen angehen zu können, ist es notwendig, das herkömmliche Alltagsverständnis infrage zu stellen und mit diesem zu brechen. Auf diese Weise wird den Herrschenden ein Stück der Symbolischen Macht entzogen (vgl. Schmidt und Woltersdorff 2018: 16). In Kombination mit der Abkehr von erlernten Verhaltensweisen und Dispositionen, auf welchen die Wirkung Symbolischer Gewalt basiert, soll eine Art „Gegendressur“ (Schmidt und Woltersdorff 2018: 16) erreicht werden. Das bereits erwähnte Konzept der „small ‚i‘ indoctrination“ nach Alberts thematisiert die vorherrschende Konzeptualisierung und somit die Rahmung des Themenbereichs Religion im Religionsunterricht, welche einerseits religiös orientiert ist und andererseits stets mit der Hervorhebung einer christlichen Weltanschauung einhergeht. Hinzu kommt ein Mangel an

säkularen Alternativfächern zum konfessionellen Unterricht. Die Summe der genannten Aspekte „creates a climate of what may be called ‘small ‘i’ indoctrination’” (Alberts 2019: 53), welches wiederum in Form einer unhinterfragten diskursiven Hegemonie bezüglich einer christlichen Vorstellung von Religion wirken kann. Das Christentum agiert als eine Art Prototyp und wird als Bezugsrahmen für die Bildung hinsichtlich weiterer Religionen und Weltanschauungen genutzt. Als eine vermeintlich universelle Perspektive dargestellt, resultieren problematische Konzeptualisierungen von Religionen, welche zur Stereotypisierung „anderer” Traditionen beitragen (vgl. Alberts 2019: 53). Die Art der Indoktrination, welche dieses Modell beinhaltet, „is, of course, not indoctrination in the obvious and ‘hard’ sense” (Alberts 2019: 64), da Kinder und Jugendliche nicht gezwungen werden, am konfessionellen Religionsunterricht teilzunehmen. Es handelt sich um einen subtilen Prozess, der von einem System ermöglicht wird, welches etablierten und anerkannten Religionen eine Vorrangstellung einräumt, Auswahlmöglichkeiten limitiert und anhand von Ein- und Ausgrenzungsprozessen sowie Stereotypisierung operiert (vgl. Alberts 2019: 64).

Zudem kann mittels eingehender Analysen vermeintlich nicht konfessioneller Ansätze von Religionsunterricht das Konzept des „‘small-c confessional RE’” (Jensen und Kjeldsen 2013: 188) angebracht werden. Unter diesem wird der implizite und auf den ersten Blick nicht sichtbar konfessionelle Charakter eines Unterrichtsmodells bezüglich der Rahmung von Religion verstanden (vgl. Jensen und Kjeldsen 2013: 188f.). Alberts kritisiert, dass im deutschen Schulsystem die im Allgemeinen säkulare Bildungsperspektive hinsichtlich sozialer und kultureller Themen nicht auf Religion angewandt wird. Aufgrund des oben genannten „small-c confessional“ Charakters der Alternativfächer zum Religionsunterricht kann zudem geschlussfolgert werden, dass es beinahe unmöglich ist, dieser einseitigen Rahmung von Religion im deutschen Schulsystem zu entkommen (vgl. Alberts 2019: 64). Diese methodologische Voreingenommenheit zugunsten des Christentums wird zudem im Kerncurriculum Werte und Normen des Landes Niedersachsens sichtbar: „[a] highly selective, exclusively positive, *insider* perspective of Christianity“ (Alberts 2019: 62). Es gilt zu erwähnen, dass dies im Kontext eines Faches geschieht, welches als verpflichtende Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht konzipiert wurde (vgl. Alberts 2019: 60). Die problematische Konzeptualisierung von Religion in den Alternativfächern zum konfessionellen Religionsunterricht sollte zudem nicht als Lappalie abgetan werden – dieser Umstand betrifft grundlegende Menschenrechte. Sind Alternativfächer zum

Religionsunterricht implizit konfessionell, sollten die SuS das Recht erhalten, selbst zu entscheiden, ob sie an diesem Unterricht teilnehmen möchten. Dieser Forderung kommt eine spezielle Bedeutung zu, wenn der konfessionelle Charakter auf einen ersten Blick nicht ersichtlich ist (vgl. Alberts 2019: 62). Die verschiedenen Modelle des Religionsunterrichts in Europa beinhalten unterschiedliche Methoden, um die Vorrangstellung einer christlichen Perspektive im Diskurs hinsichtlich Religion zu legitimieren. Hierzu zählt bspw. eine strukturelle Priorisierung des konfessionell-christlichen Religionsunterrichts, wie sie in Deutschland auftritt. Zusätzlich werden in weiteren Ländern vermeintlich integrative Ansätze verfolgt, welche jedoch ebenso auf der Privilegierung des Christentums basieren. Das WRP stellt in diesem Kontext ein nützliches Werkzeug dar, indem es den protestantisch-christlichen Bias der genannten Herangehensweisen an den Themenbereich Religion fördert (vgl. Alberts 2019: 69). Die Ansätze widersprechen in vielerlei Hinsicht einer säkularen Rahmung und Darstellung von Religion und einzelnen Religionen, „that one, perhaps, may expect in secular states“ (Alberts 2019: 70).

2.3. Kritische Diskursanalyse nach Hjelm

Als empirische Methode zur Schulbuchanalyse wurde die kritische Diskursanalyse nach Titus Hjelm gewählt. Das Konzept des Professors für Religionswissenschaft ermöglicht zum einen eine detaillierte inhaltliche Analyse des abgebildeten Schulbuchwissens. Hierzu wird der Text als sprachliches Gebilde hinsichtlich semantischer Elemente und struktureller Eigenschaften und Veränderungen untersucht. Zum anderen liefert der Ansatz Instrumente, um den Kontext, in welchem der Text konzipiert wurde, zu beleuchten. Das Betrachten der aus Diskursen hervorgehenden gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtstrukturen dient der darauffolgenden Analyse, auf welche Weise das WRP das im Schulbuch abgebildete Wissen beeinflusst. Infolgedessen ist die Kombination einer textuellen sowie diskursiven Untersuchung hinsichtlich des Themengegenstands von großer Relevanz.

Hjelm versteht unter dem Konzept des Diskurses „a way of speaking that does not simply reflect or represent things ‘out there’, but ‘constructs’ or ‘constitutes’ them“ (Hjelm 2011: 135). Er argumentiert, dass Diskurse konstitutiv sind, indem sie soziale Realitäten und Beziehungen erzeugen (vgl. Hjelm 2011: 135). Folglich wird mithilfe der Kritischen Diskursanalyse untersucht, wie durch die Kategorie Sprache Identitäten, soziale Beziehungen, Überzeugungen sowie Wissens- und Glaubenssysteme konstruiert werden

(vgl. Hjelm 2011: 136). Hierzu werden die Dynamiken von Macht, Wissen und Ideologie in den Blick genommen (vgl. Hjelm 2011: 140). Hjelm nennt in diesem Zusammenhang das Konzept des „hegemonic discourse“ (Hjelm 2011: 141). Dieses umfasst Vorstellungen und Denkweisen, welche von Machthabern innerhalb einer Gesellschaft als dominant und maßgebend eingeordnet werden. Infolgedessen werden alle konkurrierenden und abweichenden Sichtweisen zugunsten der bereits dominierenden Perspektiven unterbunden. Die Herrschenden bestimmen demnach, welche Themen in öffentlichen Debatten präsent sind und welche Denkräume geöffnet oder geschlossen werden. Des Weiteren umfasst die Kritische Diskursanalyse nach Hjelm die Frage nach dem, was nicht gesagt wird. Welche Themenbereiche werden bewusst oder unbewusst ausgelassen bzw. unterdrückt? Welches Wissen wird hingegen als angemessen und allgemeingültig abgebildet und wahrgenommen? (vgl. Hjelm 2011: 140f.) Infolgedessen haben Diskurse stets eine politische Komponente, argumentiert Hjelm. Es werden bestimmte Ausdrücke und Begriffskonzepte ausgewählt und sich gleichzeitig gegen andere entschieden, um eine vermeintliche „Realität“ zu beschreiben: „That choice of perspective – even if not always conscious – is a political choice from a discourse-analytical point of view“ (Hjelm 2011: 143).

Hjelm stützt sich in seiner Theorie auf die Konzepte Norman Faircloughs – einem Mitbegründer der Kritischen Diskursanalyse. Dieser kombinierte die Konzepte Foucaults, nach welchen Diskurse die bestimmenden Einflüsse sozialer Interaktionen sind, mit denen der Funktionalen Linguistik und entwickelte somit „a powerful tool for the close analysis of texts“ (Hjelm 2014: 858).

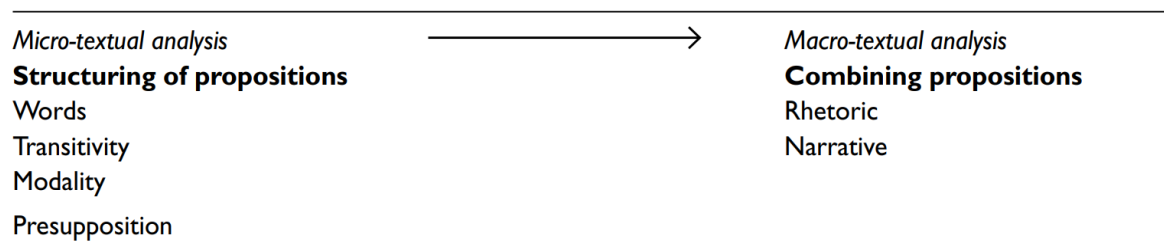
Im Hinblick auf die praktische Anwendung der Kritischen Diskursanalyse ist es bedeutsam, dass diskursanalytische Untersuchungen individuell gestaltet werden – Forschungsfragen und Materialien müssen auf eine Weise ausgewählt und angepasst werden, welche eine reichhaltige, aber dennoch praktisch durchführbare Analyse ermöglichen (vgl. Hjelm 2011: 142). Das Formulieren von geeigneten Forschungsfragen stellt neben der Textanalyse einen zentralen Bestandteil der Diskursanalyse dar, um den zu untersuchenden Themenbereich einzugrenzen und eine strukturierte sowie detaillierte Analyse anstellen zu können. Hjelm merkt an, „that discourse-analytical research is better quipped to answer *how* questions than *why* questions“ (Hjelm 2011: 145). Bei der Diskursanalyse handelt es sich zudem um eine zeitaufwendige Methode, weshalb es sinnvoll ist, so Hjelm, die Menge an Materialien einzugrenzen und somit eine eingehende Analyse von Texten zu ermöglichen. Bei der Formulierung von Forschungsfragen sollte darauf geachtet werden, dass diese im

Zeitrahmen der Arbeit ausführlich beantwortet werden können (vgl. Hjelm 2011: 145).

Die Kritische Diskursanalyse nach Hjelm besteht aus drei sich wechselseitig beeinflussenden Teilbereichen:

- „(1) textual analysis,
- (2) analysis of discourse practice, and
- (3) analysis of social practice“ (Hjelm 2014: 861).

Abbildung 1: Textanalyse nach Hjelm



(Quelle: Hjelm 2014: 862)

Beginnend mit der Textanalyse (s. Abbildung 1) deutet Hjelm darauf hin, dass Wörter die Macht besitzen, Ereignisse und Akteure zu kontextualisieren und somit die Interpretationen von Leser*innen stark beeinflusst werden können. Entsprechend kann eine kontrastierende Wortwahl bspw. das Gefühl von „Wir“ und „den Anderen“ erzeugen (vgl. Hjelm 2014: 861). Die Textanalyse auf Mikro- und Makrolevel nach Hjelm umfasst darüber hinaus die Untersuchung einzelner Wörter, ganzer Sätze, bis hin zur Analyse gesamter Textabschnitte und dem Text als Ganzen (vgl. Hjelm 2014: 861).

Hjelm nennt im Kontext der Mikrotextanalyse zudem das Konzept der „Transitivity“ (s. Abbildung 1). Dieses beschreibt die durch Sprache im Diskurs abgebildeten Prozesse und Beziehungen zwischen den Akteuren. Die Analyse der Transitivität ist zentral, um die Darstellung von Handlungen im Diskurs nachvollziehen zu können. Ein Beispiel hierfür ist die Verschleierung von Akteuren durch die Verwendung von Passivkonstruktionen und Nominalisierungen. Auf diese Weise werden aktive Prozesse in eine Art Sachlage ohne handelnde und verantwortliche Personen umgewandelt (Hjelm 2014: 861).

Einen weiteren Aspekt der Mikrotextanalyse nach Hjelm, stellt die „Modality“ (s. Abbildung 1) dar. Diese wird in Texten anhand von Modalverben (z. B. können, dürfen, sollen) und Adverbien (z. B. sicherlich) zum Ausdruck gebracht. Vage Formulierungen können unsere Wahrnehmung von Ereignissen stark beeinflussen und z. B. das Gefühl einer möglichen Bedrohung erzeugen. Kategorische Sprache (z. B. wird, muss, sicherlich) wird hingegen

verwendet, um einen Text autoritativ und nachdrücklich klingen zu lassen.

Unter der „Presupposition“ (s. Abbildung 1) versteht Hjelm die Analyse impliziter Vorannahmen, welche ein Text reflektiert. Sprechen Autor*innen bspw. von einem „Stopp“, setzt dies bspw. einen vorangegangenen Bewegungsprozess voraus. Zudem führt die Verwendung bestimmter Artikel und possessiv Pronomen vermehrt zur Entstehung von Vorannahmen und Vorurteilen – der beispielhafte Ausdruck „die orientalische Tradition“ setzt voraus, dass eine derartige ganzheitliche Tradition existiert. Einen weiteren Analysebereich der „Presupposition“ stellen die Fragewörter „wieso“, „wann“ und „wer“ dar. Diese Begriffe können vermeintliche Umstände erzeugen, welche in der eigentlichen Frage nicht explizit benannt werden: „Why do Islamist terror groups like al-Qaeda and Hamas want to crush the West and destroy Israel?“ (*Guardian Saturday Review*, 08.12.2001, Hjelm 2014: 862). Diese Überschrift beinhaltet die impliziten Annahmen, dass islamistische Terrorgruppierungen es einerseits beabsichtigen, den Westen zu vernichten und Israel zu zerstören und die genannten Gruppierungen zudem islamistische Terrorgruppierungen seien. Außerdem wird vorausgesetzt, dass die beiden Organisationen diese zwei genannten Aktionen geradewegs in die Tat umsetzen wollen (vgl. Hjelm 2014: 862f.). Die Makrotextanalyse nach Hjelm beinhaltet die Aspekte der Rhetorik und des Narrativs (s. Abbildung 1). Wie der Begriff bereits vermuten lässt, werden mittels der Rhetorik Stilmittel (z. B. Metaphern und Metonymien) analysiert, welche eine starke Überzeugungskraft innehaben können. Der Fokus liegt auf der argumentativen Struktur des Textes. Die Makrotextanalyse hinsichtlich des Narrativs erfolgt, so Hjelm, indem die Reihenfolge, in welcher Ereignisse innerhalb eines Diskurses erfolgen, „that is, how a story unfolds“ (Hjelm 2014: 863), betrachtet werden. Die Analyse des Narrativs ist von zentraler Bedeutung für die kritische Diskursanalyse, da diese im Laufe der Zeit Beziehungen etabliert (z. B. zwischen Ereignissen, Zuständen und Situationen). Die Abfolge von Ereignissen im Diskurs entspricht demnach nicht zwingend dem eigentlichen Ablauf von Geschehnissen (vgl. Hjelm 2014: 863).

Hinsichtlich des zweiten Analysefelds, der „discourse practice“ (im Folgenden Diskursive Praxis genannt, eigene Übersetzung), argumentiert Hjelm, dass die Untersuchung von Diskursen stets die Analyse von Sprache innerhalb eines bestimmten gesellschaftlichen Kontexts umfasst. Der Fokus liegt diesbezüglich auf der Produktion und dem Konsum von Texten. Es wird untersucht, ob Autor*innen bei der Textproduktion auf bereits bestehende Diskurse zurückgreifen und die Leser*innen wiederum gesellschaftliche Diskurse

verwenden, um Texte zu interpretieren. Hjelm unterteilt den Bereich der Diskursiven Praxis in den Interdiskurs und das Genre (vgl. Hjelm 2014: 863f.). Der Interdiskurs bezieht sich sowohl auf die im Text explizit genannten Hinweise und Quellen als auch auf die impliziten Bezüge zu weiteren Diskursen. Besonders interessant, so Hjelm, ist die Betrachtung des „broader borrowing“ (Hjelm 2014: 864) von weiteren Diskursen. Das Genre dagegen beschreibt den Bereich gesellschaftlich anerkannter und konventionalisierter Handlungen. Diese anerkannten Konventionen haben bedeutende Auswirkungen auf die Diskurse bestimmter sozialer Interaktionen. Die Konstruktionen von Identitäten, Beziehungen und Überzeugungen innerhalb eines Diskurses sagen viel über soziale Konventionen, Annahmen und Erwartungen aus.

Der dritte Aspekt der Kritischen Diskursanalyse nach Hjelm, die „analysis of social practice“ (nachfolgend Analyse Sozialer Praxis genannt, eigene Übersetzung), untersucht die Macht von Diskursen, um einerseits zur Reproduktion einer Gesellschaft beizutragen und andererseits sozialen Wandel herbeizuführen. Es wäre jedoch naiv zu denken, dass alle Diskurse die gleiche Macht innehaben, so Hjelm. Der gesellschaftliche Einfluss eines Diskurses wird stark von der sozialen Stellung der jeweiligen Akteure beeinflusst. Entsprechend wurden in der Vergangenheit hegemoniale Diskurse häufig auf evangelikal christlichen Werten und Expertisen begründet. Die zentrale Fragestellung des Forschungsbereichs Sozialer Praxis nach Hjelm lautet demnach: „[Do] texts support particular types of social practice by reproducing a hegemonic agenda, or [...] are there ‘transformative impulses’ in the text“? (Hjelm 2014: 864)

Es wird deutlich, dass die Analyse von Diskursen über den Text an sich hinausgeht und zusätzlich die Bedeutung gesellschaftlicher Zusammenhänge in den Blick nimmt. Abschließend hebt Hjelm bezüglich eines möglichen Anwendungsbereichs der kritischen Diskursanalyse den gesellschaftlichen Bereich von Religion und sozialen Problematiken und Fragestellungen hervor: „how religion is constructed either as a solution to social problems or as a social problem itself“ (Hjelm 2011: 144).

2.4. Die Rolle des Schulbuchs

Das Schulbuch als Analysegrundlage meiner Untersuchung stellt ein hoch interessantes Medium dar, um herauszuarbeiten, wie das WRP im Kontext schulischer Bildung Anwendung findet und somit reproduziert wird. Lehrbücher des Werte und Normen

Unterrichts haben mittels religionsbezogener Themenabschnitte einen direkten Einfluss darauf, welches Konzept von Religion SuS entwickeln und aus welcher Perspektive sie verschiedene Weltanschauungen betrachten. Zudem erfolgt eine eingehende Betrachtung der verschiedenen Diskurse, welche das Schulbuch umgeben.

Ein Blick auf die Funktion von Lehrbüchern ergibt zunächst, dass diese gesellschaftlich anerkanntes Wissen vermitteln, welches in einer Welt des rapiden Wandels als beständiger Einfluss wirken kann. Das Schulbuch ist zudem ein sehr einflussreiches Medium, welches Autor*innen eine gewisse Macht und einen beinahe unantastbaren Charakter verleihen kann, argumentiert Andreassen (vgl. Andreassen 2014: 1). Begründet auf einer „lange[n] Tradition innerhalb der Printmedien“ und da es als „Erziehungsmittel hoch geschätzt werde“ (Höhne 2003: 45) wird dem Schulbuch eine große gesellschaftliche Anerkennung beigemessen (vgl. Höhne 2003: 45). Staatliche Akteure und Institutionen sehen in Lehrbüchern zusätzlich zweckdienliche Werkzeuge zur Einflussnahme auf Schule und Unterricht (vgl. Höhne 2003: 64). Zum Ausdruck gebracht wird diese Steuerungsfunktion in Form von Regeln und Zwängen, „die Teil einer jeden institutionell verfestigten Form von Wissen (z. B. Kanon-, Schul-, Buchwissen) sind, die eine Aussage legitim machen, ihr einen Wahrheitswert zuzusprechen können“ (Höhne 2003: 133).

Ein Lehrbuch dient dem Zweck der Bildung und wird in der Regel von Expert*innen in deren jeweiligem Feld verfasst, was wiederum die Glaubwürdigkeit eines Textes fördert (vgl. Andreassen 2014: 1). Lehrbücher sollen Leser*innen mit zentralem Wissen füttern und vermeintlich anerkannte Wahrheiten bezüglich eines bestimmten Forschungs- oder Themenbereichs abbilden. Entsprechend haben Schulbücher einen großen Einfluss auf den tatsächlichen Unterricht. In der subtilen Vermittlung etablierten Wissens, so Höhne, „liegt der Aspekt der *Macht* von Schulbuchwissen“ (Höhne 2003: 166). Laut Andreassen zielen Lehrbücher darauf ab, das enthaltene Wissen mit einer derartigen Überzeugungskraft zu vermitteln, dass dieses als „key knowledge‘ and a reflection of the truth“ (Andreassen 2014: 4) angesehen wird. Andreassen bezeichnet Lehrbücher zudem als „push media“ (Andreassen 2014: 4), indem sie das Lesepublikum in eine vom Autor*in vorgesehene Richtung lenken (vgl. Andreassen 2014: 4).

Das Wissen bezüglich Religionen und Glaubenssystemen ist keine objektiv gegebene Realität – die Perspektivwahl sowie die Selektion von „Schlüsselwissen“ reflektiert stets die Werte derer, die es auswählen (vgl. Andreassen 2014: 2). Folglich ist es im Kontext einer Lehrbuchanalyse zweckdienlich, die Autor*innen eines Buches in den Blick zu nehmen (vgl.

Andreassen 2014: 6). Auch die Betrachtung der jeweiligen Edition des Lehrwerks kann aufschlussreich sein, so Andreassen. Häufig erscheinen Neuauflagen von Schulbüchern, ohne dass enthaltenes Wissen aktualisiert oder überhaupt Veränderungen vorgenommen werden (vgl. Andreassen 2014: 6). In diesem Kontext erläutert Höhne: „[d]ie durchschnittliche Geltungsdauer eines Schulbuchs beträgt etwa zwischen acht und fünfzehn Jahren“ (Höhne 2003: 157f.). Dem Schulbuchwissen wird hingegen eine Geltungsdauer von ungefähr zwei Jahrzehnten zugesprochen. Dementsprechend kann Schulbuchwissen verglichen mit den Informationen weiterer Medien wie Zeitungen, Fernsehen, dem Internet etc. als „träges Wissen“ (Höhne 2003: 158) betrachtet werden (vgl. Höhne 2003: 158).

Wird das im Lehrbuch abgebildete Wissen zum Themenbereich Religion von Generationen von SuS gelesen und verinnerlicht, etablieren sich diese Perspektiven und Werte als „die korrekte“ oder „anerkannte“ Weise, Religion oder religiöse Gruppen zu begreifen (vgl. Andreassen 2014: 6). Demzufolge bietet das Schulbuch „der Erwachsenengeneration die Möglichkeit, der nachfolgenden Generation ihre Wirklichkeitsauffassungen und -modelle zu vermitteln“ (Höhne 2003: 80).

Haben Lehrbücher den Anspruch „uns“ und „unsere Kultur“ abzubilden, entstehen gleichzeitig Abgrenzungen zu „den Anderen“: „Textbooks can create or construct a picture of who is inside and outside, us and them“ (Andreassen 2014: 7). Ist ein Lehrwerk erst einmal etabliert und hat zudem ein gewisses Ansehen erlangt, ist es umso schwieriger, so Andreassen, dieses durch ein Werk mit kontrastierenden Ansätzen und Perspektiven zu ersetzen (vgl. Andreassen 2014: 7). Die den Lehrbüchern zugesprochene Autorität und Vertrauenswürdigkeit stellt für SuS außerdem eine Hürde dar, wenn es darum geht, problematische Lehrbuchmaterialien kritisch zu hinterfragen (vgl. Andreassen 2014: 7).

Im Kontext einer Diskursanalyse agieren Lehrwerke als aktive Produzenten von Diskursen, erläutert Andreassen (vgl. Andreassen 2014: 7). Eingebettet in eine Reihe verschiedener Diskurse beabsichtigen die Autor*innen von Lehrbüchern die „wahre“ Perspektive bezüglich eines Phänomens wie dem der Religion abzubilden (vgl. Andreassen 2014: 2f.). Andreassen argumentiert weiter: „textbooks represent concretizations of power“ (Andreassen 3) und „there is no such thing as a completely neutral book“ (Andreassen 2014: 5). Die Gesetzgebung sowie curriculare Vorschriften geben Richtlinien vor, an die sich Verlage und Autor*innen in der Erstellung von Lehrbüchern halten müssen und die zugleich beeinflussen, welche Aspekte inkludiert werden und welche nicht. Entsprechend beeinflussen die vorherrschenden politischen Sichtweisen und thematischen Schwerpunkte

die Inhalte von Lehrbüchern (vgl. Andreassen 2014: 3). Bei der Konzeption von Schulbüchern orientieren sich die Autor*innen ebenfalls am Wissenstand des antizipierten Publikums und müssen folglich die Entscheidung treffen, welches Wissen zum Thema Religion und Religionen abgebildet und welches ausgelassen wird (vgl. Andreassen 2014: 3). In diesem Kontext dienen Lehrpläne als Werkzeuge zur Vorauswahl des Unterrichtsstoffes und fördern somit eine bestimmte Weltsicht. „Dabei stellen sich die „Ausschließungen [...] in Hinblick auf das Weltbild viel dominanter als Einschließungen“ dar, „auch und gerade weil sie nicht bewußt werden“ (Höhne 2003: 131).

Darüber hinaus fungiert das Lehrbuch als Schnittstelle einer Reihe „Diskurse, Akteure, Institutionen und sozialer Bereiche (Wissenschaft; Politik)“ (Höhne 2003: 61). Das im Schulbuch abgebildete konsensuale Wissen resultiert aus dem Prozess des Austarierens sozialer Machtverhältnisse zwischen den zuvor genannten Bereichen. Es besteht eine enge Verbindung zwischen Schulbuchverlagen und Bildungsbürokratien, welche mit allen damit verbundenen Formen der Verflechtung einhergeht. Höhne nennt diesbezüglich „Rekrutierungsarten (Schulbuchkommissionsmitglieder als spätere Autorinnen), ökonomische[] Erwägungen (mehrmalige Verwendung von altem Material in neuen Schulbüchern aus Gründen der Kosteneinsparung), Institutionen- und ‚Sachzwänge[]‘ (Zeit- und Termindruck)“ (Höhne 2003: 64).

Zusätzlich kommt denen in den Lehrbüchern abgebildeten Visualisierungen und Illustrationen eine zentrale Rolle zu. Überfliegen die SuS Schulbuchseiten, fallen ihnen Abbildungen als Erstes ins Auge – aussagekräftige Illustrationen bleiben den SuS vermehrt im Gedächtnis. Demzufolge kann es ebenfalls ertragreich sein, zu analysieren, wie die Gesamtheit der Abbildungen eines Schulbuchs Religion sowie einzelne Religionen repräsentiert und konzeptualisiert (vgl. Andreassen 2014: 3f.).

3. Das Weltreligionenparadigma im Kerncurriculum Werte und Normen

Hinsichtlich des Forschungsthemas dieser Arbeit, dem WRP im Werte und Normen Schulbuch, ist ein Blick in das Kerncurriculum für dieses Fach unabdingbar. Dieses dient einerseits als Orientierungsrahmen und legt fest, welche Themen und Kompetenzen den SuS vermittelt werden sollen und welche Ziele damit verfolgt werden. Andererseits dient das Kerncurriculum als Grundlage für die Entwicklung von Lehrmaterialien für das Fach Werte

und Normen und hat somit einen großen Einfluss auf das als lehrbar erachtete Wissen bezüglich religionsbezogener Themen im Schulbuch.

Die Disziplin der Religionswissenschaft wird im Kerncurriculum explizit als eine der Bezugswissenschaften des Faches benannt, die Erläuterungen beginnen wie folgt: „Der Unterricht im Fach Werte und Normen soll religionskundliche Kenntnisse und den Zugang zu weltanschaulichen und religiösen Fragen vermitteln“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 8). Trotz dieser Erläuterungen wird die Religionswissenschaft nicht aktiv an der Konzipierung und Ausarbeitung der religionsbezogenen Themen des Kerncurriculums beteiligt. Stattdessen werden z. B. Vertreter*innen eines bestimmten Weltanschauungsverbandes in die Gestaltung des Curriculums miteinbezogen, obwohl dieser Verband gleichzeitig einen eigenen konfessionellen Weltanschauungsunterricht in Berlin und Brandenburg anbietet, argumentiert Schröder (vgl. Schröder 2020: 331). Zusätzlich haben die Fachbereiche der Philosophie und Theologie einen großen Einfluss auf die Konzeption des Faches Werte und Normen (vgl. Wöstemeyer 2023: 31). Die daraus resultierende eingeschränkte inhaltliche Ausrichtung des Faches wirkt sich ebenfalls auf die im Kerncurriculum aufgeführten thematischen Schwerpunkte aus (vgl. Wöstemeyer 2023: 19). Die SuS des Werte und Normen Unterrichts gehören einer Reihe verschiedener religiöser Traditionen und Weltanschauungen an. Diese Diversität lässt sich ebenfalls unter den Lehrkräften des Faches feststellen (vgl. Wöstemeyer 2023: 6). Entsprechende Aussagen bezüglich der Bekenntniszugehörigkeiten von SuS sind zudem Teil des Kerncurriculums, hier heißt es „[d]ie Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ist mehr denn je von einer Pluralität verschiedener Kulturen, Nationalitäten, Religionen, Weltanschauungen und individuellen Überzeugungen geprägt“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 17) und zudem die „Bindungskraft [die des Christentums] zunehmend anderen, oft auch säkularen Orientierungsangeboten gewichen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 18). Auf Grundlage dessen wird im Kerncurriculum die Lehre von der Pluralität religiöser Traditionen sowie Weltanschauungen gefordert (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 5f.). Darüber hinaus soll die Konzeption und Vermittlung von Unterrichtsinhalten unabhängig der Prinzipien bestimmter Traditionen erfolgen, indem keine Weltanschauung präferiert wird. Die Neutralität des Faches soll gewahrt werden und schließlich eine von Toleranz und Empathie geprägte Sichtweise gegenüber verschiedenen Weltauffassungen gefördert werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 6).

Entgegen den genannten Ansprüchen an das Fach beinhaltet das Kerncurriculum für Werte

und Normen darüber hinaus Passagen, welche einer christlichen Weltanschauung explizit eine Präferenz gegenüber weiteren Traditionen einräumt:

Die christlich-abendländischen Traditionen spielen hierbei insofern eine größere Rolle, als sie seit Jahrhunderten die Wertvorstellungen, Normen und ethischen Grundsätze der hier lebenden Menschen mitgeprägt haben und nach wie vor mitprägen (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 8). Besondere Bedeutung kommt dabei einerseits dem Umstand zu, dass die Schülerinnen und Schüler in einer Kultur leben, die weitgehend vom Christentum geprägt ist (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 18).

Der enthaltene Widerspruch verdeutlicht die Ambivalenz innerhalb des Kerncurriculums, welches einerseits klare Bezüge zu christlich-konfessionellem Religionsunterricht beinhaltet, andererseits jedoch versucht, die Ziele des religiös ausgerichteten Faches auf nicht-konfessionelle Weise im Werte und Normen Unterricht umzusetzen (vgl. Alberts 2019: 60). Eine weitere Folge dieser ambivalenten Perspektive, aus welcher Religion und einzelne Religionen thematisiert und konzeptualisiert werden, ist die Verwendung problematischer und im religionswissenschaftlichen Fachdiskurs kritisierter Begriffskonzepte im Kerncurriculum. In einem Abschnitt des Curriculums, welches die antizipierten Kompetenzen bezüglich des Leitthemas „Aspekte von Religionen und Weltanschauungen“ beschreibt, wird bezüglich zentraler Grundbegriffe bspw. „das Göttliche“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 23) aufgeführt. Die Verwendung phänomenologisch geprägter Begriffe wird von Schröder als „ahistorisch, christozentrisch und kryptotheologisch“ (Schröder 2020: 331) kritisiert. Er argumentiert, dass derartige phänomenologische Konzepte mittels des Weltreligionenparadigmas, welches selbst als essenzialistisch und eurozentristisch beschrieben wird und das es zu überwinden gilt, systematisiert werden (vgl. Schröder 2020: 331). Wöstemeyer erläutert zudem, dass anhand der Bezüge zu diesen Konzepten „ein christliches beziehungsweise monotheistisches Bild von Religionen“ (Wöstemeyer 2023: 25) gezeichnet und hervorgehoben wird.

Einen weiteren zu nennenden Aspekt stellt die im Kerncurriculum für das Fach Werte und Normen wiederholte Verwendung des Ausdrucks der „Weltreligionen“ dar. Unter Bezugnahme des Weltreligionenparadigmas und die diesem zugrundeliegenden Klassifizierungen und Hierarchisierungen von Religionen, werden Konzepte ins Kerncurriculum integriert, welche es aus religionswissenschaftlicher Perspektive zu dekonstruieren gilt. Diese Einwände seitens der Religionswissenschaft haben jedoch keine Auswirkungen auf die Gestaltung der religionsbezogenen Themenabschnitte des Curriculums. „Die Lehrpläne bilden somit nicht den gegenwärtigen Stand

fachwissenschaftlicher Erkenntnisse und Diskurse ab“, argumentiert Wöstemeyer (vgl. Wöstemeyer 2023: 24f.). Die im Kerncurriculum genannten Kompetenzen des Schuljahrgangs sechs beinhalten zudem das „[V]ergleichen wesentliche[r] Aspekte religiöser Praxis im Lebensalltag“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 23). Durch den Vergleich von Religionen und Weltanschauungen anhand implizit christlicher Kategorien und mittels der Verwendung des Ausdrucks „andere Religionen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 22) wird zusätzlich der Prozess des „Otherings“ gefördert (vgl. Wöstemeyer 2023: 25). Dieses Konzept beschreibt die Ausgrenzung bestimmter Gruppen – im Kontext der Religionswissenschaft umfasst „Othering“ bspw. die Art und Weise, wie bestimmte religiöse Gruppen oder Praktiken von weiteren Gruppen abgegrenzt und als „fremd“ oder „anders“ dargestellt werden. Mittels „religiöser Subjektsprache“ und „kolonialer teils abwertender Fremdbezeichnungen“ (Wöstemeyer 2023: 26) wird eine konfessionell christliche Konzeptualisierung von Religion und einzelnen Religionen im Kerncurriculum abgebildet und eine Kategorisierung von „Wir“ und den „Anderen“ unterstützt (vgl. Wöstemeyer 2023: 26). Die mit religionswissenschaftlichen Auffassungen teilweise stark kontrastierenden Inhalte des Curriculums reproduzieren Wissen über Religionen, welches diese als hauptsächlich orientierungstiftend darstellt. Dieses sehr spezifische Verständnis des Themengegenstands, welches lediglich positive Aspekte von Religion hervorhebt, bildet in keiner Weise die empirische Vielfalt und Ambivalenz von Religionen und Weltanschauungen ab, „but one particular way of instrumentalising ‘religion’, in a particularly constructed sense“ (Alberts 2019: 61).

4. Schulbuchanalyse

In diesem Kapitel werden zunächst meine persönlichen Hintergründe in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand erläutert sowie Kriterien zur Auswahl des Themengegenstands und der Materialgrundlage dargelegt. Der Verlag des ausgewählten Lehrbuchs und die Autorin des analysierten Kapitels werden ebenfalls betrachtet. Um den Fokus der Analyse zu bestimmen und eine klare Argumentationsstruktur für die Arbeit zu entwickeln, werden außerdem Forschungsfragen formuliert. Der Fokus des Kapitels liegt auf der Textanalyse sowie der Diskussion und Interpretation der Untersuchungsergebnisse hinsichtlich einer im

Schulbuch implizit vorgenommenen Konzeptualisierung von Religion auf Grundlage des Weltreligionenparadigmas.

4.1. Selbstverortung und Darlegung von Auswahlkriterien

Da auch ich als Autorin der vorliegenden Arbeit keinen rein objektiven Blickwinkel einnehmen kann, möchte ich im Sinne einer Selbstverortung darlegen, dass ich mir bewusst bin, mit meinen eigenen Überzeugungen und kulturellen Prägungen dem Untersuchungsgegenstand „Religion“ gegenüberzutreten. In meiner Jugend habe ich persönliche Erfahrungen mit einer christlichen Weltanschauung gemacht. Während meines Bachelor- und Masterstudiengangs habe ich zahlreiche religionswissenschaftliche Seminare mit fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Inhalten belegt. Direkt zu Beginn meines Bachelorstudiums am Institut der Religionswissenschaft wurde mir die Kritik um die Definitionskategorie des WRP als Teil eines modernen Konzeptionsnetzes und als eine Art Brille, die Menschen aufsetzt, um die Welt verständlich zu machen, zu ordnen und zu erklären, nahegebracht. Es hat eine gewisse Zeit in Anspruch genommen, bis ich begann, dieses Konzept und dessen tiefgreifende Implikationen zu verstehen – es wurde jedoch unmittelbar mein Interesse geweckt. Die Problematik um das WRP habe ich bereits in meiner Bachelorarbeit am Beispiel eines amerikanischen Romans thematisiert. Hier wurde mir das Ausmaß der Verflechtung des Paradigmas und dessen unreflektierte Anwendung sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in zahlreichen gesellschaftlichen Bereichen deutlich.

Um die Transparenz der Auswahlkriterien bezüglich des curricularen Themenbereichs, der gewählten Jahrgangsstufe, des Verlags, des Schulbuchs bzw. des Lehrerbands und schließlich des ausgewählten Kapitels zu gewährleisten, werden diese Aspekte im Folgenden dargelegt.

In Anbetracht des Forschungsthemas ergibt sich ein Fokus auf den inhaltsbezogenen Kompetenzbereich „Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten“ und dessen Leitthema für die Schuljahrgänge fünf und sechs „Aspekte von Religionen und Weltanschauungen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 11). Da der genannte Kompetenzbereich als einziger religionsbezogene Themen behandelt, lag diese Auswahl nahe. Darüber hinaus wurde sich für eine Analyse von Lehrbuchmaterialien für die Jahrgangsstufen fünf und sechs entschieden, da in dieser Phase der Schulausbildung grundlegendes Wissen vermittelt wird, auf welchem in den folgenden Klassenstufen aufgebaut wird. Verglichen mit späteren

Jahrgängen werden die Unterrichtsinhalte zudem plakativer und somit leichter verständlich dargestellt. Entsprechend Andreassens Argumentation, „it is not uncommon to see that textbooks for primary or secondary schools have a tendency towards a generalization“ (Andreassen 2014: 3), stellen Generalisierungen und Verallgemeinerungen hinsichtlich des Themengegenstands der Religion, welcher Sensibilität und Differenzierung erfordert, einen interessanten Analyseaspekt dar. Des Weiteren kann das Werte und Normen Schulbuch einen großen Einfluss auf die Entwicklung individueller Religionsverständnisse haben und die Perspektive bestimmen, aus welcher SuS Religion betrachten.

Um einen ersten Überblick zu erhalten, welche Lehrbücher in Niedersachsen im Werte und Normen Unterricht in den Jahrgangsstufen fünf und sechs verwendet werden, habe ich 25 in Niedersachsen ansässige Gymnasien per E-Mail kontaktiert. Es wurde rückgemeldet, dass von den 14 Schulen, von denen eine Antwort erteilt wurde, aktuell vier Schulen das für diese Arbeit ausgewählte Schulbuch „WuN 5/6: Werte Normen Weltanschauungen“ des Militzke Verlags nutzen (Bernhard-Riemann-Gymnasium, Gymnasium Stolzenau, Gymnasium Alfeld, Marion-Dönhoff-Gymnasium). Zusätzlich wird das Schulbuch des Militzke Verlags aus dem Jahr 2014 „Werte und Normen 5/6: Normen Werte“ (Gymnasium Loxstedt), von einer Schule im Unterricht herangezogen. Das Lehrwerk „Lebenswert 1“ des C.C. Buchner Verlags wurde ebenfalls häufig genannt und wird an fünf der 14 Schulen eingesetzt. Es wurden in den Rückmeldungen drei weitere Bücher benannt „Leben leben 1“ des Klett Verlags, „Denk(t)räume wagen 1“ von Cornelsen und „Wege Werte Wirklichkeiten“ vom Oldenbourg Verlag. Das Buch des Klett Verlags wird an zwei Schulen verwendet und die anderen beiden jeweils an einer Schule. In Bezug auf das ausgewählte Lehrbuch habe ich außerdem interessante Rückmeldungen hinsichtlich meines Forschungsthemas erhalten. In einer E-Mail wurde erläutert, dass besagtes Buch drei Jahre an der Schule verwendet wurde, die Fachlehrer*innen für Werte und Normen mit dem Lehrwerk jedoch unzufrieden waren: „unlösbare[] bis nicht sinnvolle[] Aufgabenstellungen“, „zu oft zu kurze[] Texte, d. h. eine starke inhaltliche Reduktion“. Andererseits wurde besagtes Lehrbuch empfohlen, da es „minutiös die Vorgaben des niedersächsischen Lehrplans aufgreift“. Um mir selbst ein detailliertes Bild des Schulbuchs machen zu können und aufgrund der meiner Recherche nach häufigen Verwendung des Buches in Niedersachsen, erschien mir eine Analyse dessen am ertragreichsten. Zusätzlich handelt es sich bei dem Lehrwerk um die neuste Publikation des Militzke Verlags für die Sekundarstufe I im Fachbereich Werte und Normen (veröffentlicht im Jahr 2020).

Neben den Schulbüchern werden außerdem dazugehörige Lehrerbände veröffentlicht, in denen die Restrukturierungskriterien bezüglich des im Schulbuch abgebildeten Wissens benannt und „die didaktische Metaebene für eine spezifische Unterrichtssituation und Zielgruppe dargestellt wird“ (Höhne 2003: 164). Entsprechend wird ebenso der Lehrband des Miltzke Verlags, „WuN 5/6: Werte Normen Weltanschauungen, Lehrband“ analysiert. Die Analyse des Lehrbands erfolgt ebenfalls entlang der in Kapitel 4.3. formulierten Forschungsfragen. Zusätzlich wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern die enthaltenen Erläuterungen eine Reproduktion des WRP im Schulbuch unterstützen, oder ob das Begleitbuch Darstellungen einordnet und Perspektiven und Hintergründe kontextualisiert. Auf den ersten Seiten des Lehrbands wird angemerkt: „Autoren: Silke Pfeiffer und andere“. Eine spezielle Autor*innenangabe des für die Analyse relevanten Abschnitts (S. 64-79/S. 103-110) bleibt aus. Entsprechend kann nicht festgestellt werden, ob besagtes Kapitel des Lehrbands von Jana Paßler verfasst wurde – der Autorin des ausgewählten Lehrbuchkapitels.

In seinen Ausführungen zur Kritischen Diskursanalyse argumentiert Hjelm, dass es ein diskursanalytischer Ansatz erfordert, die Menge an zu analysierendem Material einzugrenzen, da die Methode sehr zeitaufwendig ist (vgl. Hjelm 2011: 145). Daher wurde die Analyse auf das Kapitel fünf des Schulbuchs mit dem Titel „Religionen unserer Welt – Judentum, Christentum, Islam“ (Paßler 2020: 150ff.) limitiert. Dieses Kapitel entspricht thematisch den Vorgaben des zuvor genannten Leitthemas „Aspekte von Religionen und Weltanschauungen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 11). Ferner stellt es das einzige Kapitel dar, welches schwerpunkthaft das Thema Religion behandelt. Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches lässt, von Kapitel fünf abgesehen, inhaltlich auf eine philosophische Fokussierung schließen.

4.2. Kontextualisierung von Verlag und Autor*innen

In diesem Kapitel wird der Miltzke Verlag anhand von dessen Selbstbeschreibung, welche der Miltzke-Website entnommen wurde, knapp vorgestellt. Zusätzlich werden gemäß Andreassens Empfehlung im Kontext einer Lehrbuchanalyse die Autor*innen der ausgewählten Lehrmaterialien beleuchtet (vgl. Andreassen 2014: 6) – die Verfasserin des ausgewählten Kapitels und die Herausgeberin des Schulbuchs sowie des Lehrbands.

Unter dem Reiter „Über uns“ beschreibt sich der Miltzke Verlag wie folgt:

Seit 1990 entwickeln wir Lehrbücher und unterrichtsergänzende Materialien für die Fächer Philosophie, Ethik, Werte und Normen sowie Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Unsere Autorinnen und Autoren sind sowohl unterrichtserfahrene Lehrer als auch Fachwissenschaftler. In diesem Zusammenspiel gelingt es, die Inhalte methodisch-didaktisch interessant und altersgerecht umzusetzen. Länderspezifisch angelegt, berücksichtigen sie strikt die Lehrplanvorgaben des jeweiligen Bundeslandes (Über uns 2022: Militzke).

Die Beteiligung der im Zitat genannten „Fachwissenschaftler“, welche neben kundigen Lehrkräften die Schulbücher des Verlags konzipieren, fördert, so Andreassen, die Glaubwürdigkeit eines Textes (vgl. Andreassen 2014: 1). Vor dem Hintergrund, dass die Religionswissenschaft im Kerncurriculum für Werte und Normen explizit als Bezugsdisziplin genannt wird (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 8) und in Anbetracht des ausgewählten Themenbereichs gilt es zu untersuchen, ob die Autorin des Schulbuchkapitels einen religionswissenschaftlichen Hintergrund innehat.

Der Selbstbeschreibung des Verlags entsprechend wurde mir bezüglich des ausgewählten Schulbuchs eine inhaltlich präzise Orientierung an den Lehrplanvorgaben ebenfalls von einem Fachlehrer der Graf Friedrich Schule Diepholz rückgemeldet (s. Kapitel 4.1.).

Laut Andreassen werden Lehrbücher in der Regel von Expert*innen in ihrem jeweiligen Feld verfasst (vgl. Andreassen 2014: 1). Die hier zugrunde gelegte Recherche bezüglich der Frage nach Jana Paßlers fachwissenschaftlichem Hintergrund ergab keine eindeutige Antwort. Einen Hinweis können jedoch weitere Veröffentlichungen der Autorin liefern. Die Überschriften dieser Texte lauten z. B.: „Evangelische Religion. Klassen 1/2. Unsere Welt entdecken“, „Evangelische Religion. Klassen 3/4. Unsere Welt erleben“, „Arbeiten an Stationen: Wir gehen durch eine evangelische Kirche, Grundschule“, „Religion/ Ethik: Wir lernen eine Kirche näher kennen“, „Religionen unserer Welt. Ihre Bedeutung in Geschichte Kultur und Alltag“, „Weltreligionen: Grundschule“. Die Fokussierung der Autorin auf evangelische Religion bzw. die Kirche und die Verwendung des Begriffs „Weltreligionen“ in einem der genannten Titel deutet nicht auf einen religionswissenschaftlichen, sondern eher auf einen theologisch geprägten fachwissenschaftlichen Hintergrund hin.

Zur Herausgeberin des ausgewählten Schulbuchs Prof. Dr. Silke Pfeiffer sind ebenfalls begrenzte Informationen verfügbar. Sie ist die wissenschaftliche Leiterin der Fachhochschule des Mittelstandes Rostock sowie der FHM Schwerin und ist im Fachbereich Pädagogik tätig. Ein Blick auf die Veröffentlichungen Dr. Silke Pfeiffers ergibt u. a. zahlreiche Texte zum Themenbereich „Kinder und philosophieren“ (Personen: Prof. Dr. habil. Silke Pfeiffer).

4.3. Forschungsfragen

Mit dem Ziel, eine systematische und aussagekräftige Analyse vornehmen zu können und gemäß Hjelms Ansatz, „that discourse-analytical research is better quipped to answer *how* questions than *why* questions“ (Hjelm 2011: 145) wurden über- und untergeordnete Forschungsfragen formuliert.

Übergeordnete Forschungsfragen: Reproduziert das ausgewählte Schulbuchkapitel eine unreflektierte christozentrische Sichtweise gemäß dem WRP bezüglich des Themenbereichs Religion? Welche impliziten Machtstrukturen beeinflussen die Konzeption des Schulbuchs sowie die Auswahl des als anerkannt erachteten Wissens?

Untergeordnete Forschungsfragen: Wer spricht? Welche Person, Gruppe oder Institution ist verantwortlich für den Text? An wen richtet sich der Text? Mit welchen Interessen? Wird die Definitionsproblematik des Themenbereichs Religion adressiert? Wie wird das Konzept Religion eingeführt und wie wird es umrissen? Wie werden einzelne Religionen und deren Anhänger dargestellt? Werden Religionen gleichwertig abgebildet? Wird auf die Pluralität von Weltanschauungen eingegangen? Wird interreligiöse Pluralität abgebildet? Wie lässt sich die verwendete Sprache beschreiben, ist sie aus religionswissenschaftlicher Perspektive angemessen? Unterstützen visuelle Abbildungen eine Darstellung von Religion und Religionen gemäß dem WRP? Welche impliziten Bewertungen der abgebildeten Religionen reflektiert der Text? Welche Werte, Perspektiven und Machtstrukturen werden anhand der Darstellungen von Religion und Religionen reflektiert und reproduziert?

4.4. Textanalyse

In der folgenden kritischen Textanalyse auf Mikro- und Makrolevel wird sich auf die Texte, Abbildungen und Aufgabenstellungen, welche hinsichtlich der Forschungsfragen am aussagekräftigsten und ertragreichsten erschienen, konzentriert. Bei einem Materialumfang von insgesamt 62 Seiten ist es nicht möglich, alle Texte, Abbildungen und Aufgabenstellungen der Kapitel zu berücksichtigen und im Detail zu analysieren und zu interpretieren.

Das Schulbuch mit den Titel „WuN 5/6: Werte Normen Weltanschauungen, Lehrbuch“ wurde von Dr. Silke Pfeiffer herausgegeben und im Jahr 2020 im Militzke Verlag

veröffentlicht. Die einzelnen Kapitel des Schulbuches wurden von verschiedenen Autor*innen verfasst. Die Autorin des ausgewählten Kapitels heißt Jana Paßler. Der Umfang des relevanten Kapitels fünf beträgt 38 Seiten. Der dazugehörige Lehrerband: „WuN 5/6: Werte Normen Weltanschauungen, Lehrerband“, wurde 2019 veröffentlicht und von „Silke Pfeiffer und anderen“ verfasst. Der Abschnitt des Lehrerbands zu Kapitel fünf hat einen Umfang von 24 Seiten und wird ebenfalls als Analysematerial herangezogen. Das Publikum, an welches sich das Lehrbuch richtet, besteht einerseits aus den Schulen, welche sich in Fachkonferenzen zunächst für die Verwendung des Lehrmittels im Unterricht entscheiden müssen. Andererseits richtet sich das Schulbuch an Lehrkräfte des Werte und Normen Unterrichts der Jahrgangsstufen fünf und sechs sowie an die SuS dieser Jahrgänge. Der Anlass des Textes besteht in der Wissensvermittlung im Kontext des im Kerncurriculum vorgegebenen Leitthemas: „Aspekte von Religionen und Weltanschauungen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 11). Das Kerncurriculum für das Fach Werte und Normen des Landes Niedersachsen hat einen direkten Einfluss auf die Inhalte des Schulbuchs, indem es Themenbereiche vorgibt, welche im Schulbuch berücksichtigt werden müssen. Die Selektion des dort angegebenen und als notwendig erachteten Wissens wird wiederum durch politische Interessen, Didaktiken und Fachwissenschaften beeinflusst. Zudem haben Elternverbände und Schulbuchverlage ein Mitspracherecht an der Konzipierung von Schulbüchern, während zuständige Kultusministerien über die Zulassung von Lehrmitteln entscheiden (vgl. Höhne 2003: 61).

Ein mögliches Ziel der Autorin könnte darin bestehen: „gültig gemachtes Wissen an die nächste Generation weiter[zu]geben“ (Höhne 2003: 5). Beginnend mit der Betrachtung des Inhaltsverzeichnisses (s. Anhang 1) des ausgewählten Kapitels fällt die Überschrift „Religionen unserer Welt – Judentum, Christentum, Islam“ (Pfeiffer 2020: Inhaltsverzeichnis) ins Auge. Das Possessivpronomen „unserer“ erzeugt zunächst ein Gemeinschaftsgefühl. Die folgende Selektion und unkommentierte Aufzählung dreier Religionen suggeriert jedoch, dass das Begriffskonzept Religion lediglich diese ausgewählten Traditionen umfasse bzw. ihnen eine höhere Relevanz beimesse.

Das Lehrbuchkapitel besteht aus fünf Unterkapiteln (s. Anhang 1) und beginnt mit einem einführenden Abschnitt mit dem Titel: „5.1 Religion im Leben der Menschen“ (Pfeiffer 2020: Inhaltsverzeichnis). Anschließend werden die drei Religionen nacheinander in separaten Unterkapiteln behandelt: „5.2 Höre Israel – das Judentum, „5.3 Kirche, Kreuz und Vaterunser – das Christentum“, „5.4 Allah ist groß – der Islam“ (Pfeiffer 2020:

Inhaltsverzeichnis). Es folgt der Kapitelabschnitt 5.5 mit der Überschrift „Zusammenleben mit Andersgläubigen – Beispiel Islam“ (Pfeiffer 2020: Inhaltsverzeichnis). Das Kapitel endet mit einer Doppelseite, bestehend aus einer Methoden-Seite: „Bilder erschließen“ und einer inhaltlichen Zusammenfassung „Ankerbegriffe des 5. Kapitels“ (Pfeiffer 2020: Inhaltsverzeichnis). Die Unterkapitel zu den drei Religionen umfassen jeweils vier Doppelseiten. Ein weiterer Blick in das Inhaltsverzeichnis ergibt folgende theologisch geprägte Begrifflichkeiten: „Schöpfung“, „Jesus Christus“, „Urkunde des Glaubens“. Darüber hinaus werden in den Unterkapiteln über das Judentum und über den Islam die Formulierungen „Zu Besuch in der Synagoge“ und „Zu Besuch in einer Moschee“ (Pfeiffer 2020: Inhaltsverzeichnis) verwendet. Im Unterkapitel über das Christentum wird eine abweichende Wortwahl verwendet: „Die Kirche – Begegnung und Andacht“ (Pfeiffer 2020: Inhaltsverzeichnis) und die christliche Kirche somit hervorgehoben. Die Überschriften der Unterkapitel zu den einzelnen Religionen beinhalten kurze Beschreibungen, welche vermutlich das „Kernkonzept“ der Religion repräsentieren sollen (s. Anhang 1).

Die Erläuterungen des Lehrerbands zum ausgewählten Kapitel fünf beinhalten zunächst einem Umriss der Ziele und inhaltlichen Schwerpunkte. Die Ausführungen bezüglich einer christlichen und einer jüdischen Weltanschauung beginnen wie folgt:

Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass die christliche Religion, die unseren Kulturraum prägt, aus der jüdischen hervorgegangen ist. Grundzüge der jüdischen Religion, Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zum Christentum werden vorgestellt. Es soll Verständnis und Toleranz gegenüber dieser Form der Religion geweckt werden (Pfeiffer 2019: 64).

Dieses Zitat verdeutlicht die Sonderstellung des Christentums auf Grundlage eines „prägenden“ Einflusses auf „unseren Kulturraum“. In den darauffolgenden Erläuterungen wird zudem von einer „lange[n] christliche[n] Tradition“ (Pfeiffer 2019: 64) gesprochen. Den SuS soll in diesem Kontext verdeutlicht werden, so die Erläuterung des Lehrerbands, dass eine christliche Weltanschauung im täglichen Leben stets präsent ist, selbst dann, wenn die SuS keine Christen sind (vgl. Pfeiffer 2019: 64). Diese Aussage suggeriert, dass eine christliche Tradition allgegenwärtig und im Alltag unumgänglich sei und somit als eine Art Norm interpretiert werden könnte. Die Thematisierung des Judentums wird im Lehrerband hingegen darauf begründet, dass das Christentum aus der jüdischen Tradition hervorgegangen sei. Eine jüdische Weltanschauung soll den SuS u. a. mittels Vergleichen mit dem Christentum vermittelt werden (vgl. Pfeiffer 2019: 64) – das Christentum fungiert als eine Art Musterbeispiel von Religion. Wie aus der Überschrift des Kapitels bereits

ersichtlich ist, wird neben dem Judentum und dem Christentum die Tradition des Islams thematisiert. Diese wird im Lehrerband wie folgt eingeführt:

Der Islam avancierte [...] zur zweitgrößten Religion hierzulande. Zwar bilden Muslime [...] eine Minderheit, dennoch ist es hilfreich für das Zusammenleben, dass sich jeder Bürger in Deutschland Wissen über die ihm „fremden“ Religionen verschafft. Das betrifft Christen, Muslime, Juden und Konfessionslose gleichermaßen. Dem dient die Behandlung der drei Weltreligionen im Werte- und Normenunterricht (Pfeiffer 2019: 64).

Die im Zitat gewählten Formulierungen „zwar bilden Muslime [...] eine Minderheit, dennoch ist es hilfreich für das Zusammenleben“ (Pfeiffer 2019: 64) erwecken den Eindruck, dass die muslimische Tradition hauptsächlich thematisiert wird, um ein harmonisches gesellschaftliches Miteinander zu fördern. Die Aufforderung, sich über „fremde“ Religionen zu informieren, wird auf Christen, Muslime, Juden und Konfessionslose beschränkt. Auf diese Weise werden zahlreiche weitere existierende Traditionen und Weltanschauungen ausgeschlossen. Die Verwendung des in der Religionswissenschaft stark kritisierten Begriffskonzepts der „Weltreligionen“ deutet auf eine westliche und kulturspezifische Perspektive hin, anhand welcher Traditionen klassifiziert werden. Im Lehrerband wird hinsichtlich einer muslimischen Weltanschauung weiter ausgeführt: „Ziel bei der Behandlung des Islam, der vielen fremd erscheint, sollte es deshalb sein, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, dass der Islam eine gemeinsame Quelle mit dem Judentum und dem Christentum besitzt“ (Pfeiffer 2019: 64). Die Beschreibung des Islams als „fremd erscheinend“ deutet auf eine Abgrenzung von dieser Religion hin und steht in Kontrast zu einer „religiöse[n] und weltanschauliche[n] Neutralität“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 6) des Faches Werte und Normen. Die Verwendung des Wortes „fremd“ folgt einer Logik der Grenzziehung und resultiert in einer Fremd- und Selbstpositionierung. Die Relevanz der ausgewählten Tradition des Islams wird wiederum auf dessen Gemeinsamkeiten mit dem Christentum und in diesem Fall ebenfalls mit dem Judentum begründet.

In dem oben angeführten Zitat des Lehrerbands wird außerdem das Modalverb „sollte“ gebraucht. Der Ausdruck wird in den darauffolgenden Sätzen ebenfalls verwendet: „Mohammed als „Siegel der Propheten“ [...] sollte genauso Aufmerksamkeit finden wie der Koran“ (Pfeiffer 2019: 64), „die Darstellung des Islam in den Medien sollte kritisch diskutiert werden“ (Pfeiffer 2019: 64). Die wiederholte Verwendung des Modalverbs lässt die nachfolgenden Aussagen vage und weniger verbindlich erscheinen. In Hinblick auf Hjelms Analysekatgorie der Presupposition, wird im Lehrerband an einigen Stellen ein

bestimmter Artikel verwendet: „Das Wesen von Religion“ (Pfeiffer 2019: 67), „die Verbreitung der Religionen“ (Pfeiffer 2019: 67). Die bestimmten Artikel in Verbindung mit den nachfolgenden Begriffskonzepten implizieren, dass bspw. ein „Wesen von Religion“ existieren würde und eine Verbreitung von Religionen über den gesamten Globus als homogener Prozess zusammengefasst werden könnte. Auf Seite 64 des Lehrerbands wird ein weiteres Ziel bezüglich der Arbeit mit dem Schulbuch formuliert: einen „Einblick in die Erscheinungsformen des Islam und in seine Kultur zu gewähren“ (Pfeiffer 2019: 64). Dem Possessivpronomen „seine“ in Bezug auf die Kultur des Islam steht das Possessivpronomen „unseren“ (Pfeiffer 2019: 64), bezogen auf eine christliche Tradition gegenüber. Dieser Kontrast verdeutlicht eine christliche Perspektive, aus welcher der Text verfasst wurde.

Die erste Doppelseite des Themenkomplexes (S. 150/151) besteht u. a. aus vier Fotografien und der Abbildung einer Weltkarte (s. Abbildung 2). Die visuellen Impulse in Form von Fotos zeigen eine „Kirche“, eine

Abbildung 2: Schulbuch Seite 150

„Synagoge“, die „Kaaba in Mekka“ und einen „Tempel“ (Pfeiffer 2019: 67). Im Hinblick auf die Überschrift des Kapitels, welche dieses inhaltlich auf die drei ausgewählten Religionen limitiert, wäre eine Kommentierung und Reflexion des Fotos des Tempels hilfreich. Auf eine buddhistische Weltanschauung wird im Folgenden nicht weiter eingegangen, weder im Lehrbuch noch im Lehrerband. Die abgebildete Weltkarte soll die „Verbreitung der Religionen über den Globus“ (Pfeiffer 2019: 67) visualisieren und die SuS dazu anregen, die Bedeutung der farblichen Markierungen zu hinterfragen (vgl. Pfeiffer 2019: 67). Im Lehrerband wird angegeben, dass die farblich hinterlegten Regionen in lila, blau und



(Quelle: Pfeiffer: WuN 5/6: Werte Normen Weltanschauungen, Lehrbuch. Militzke Verlag GmbH, Magdeburg 2020)

altrosa für das Christentum (katholisch, evangelisch, orthodox), gelb und ocker für den Buddhismus/Hinduismus und grün für den Islam stehen. Aus religionswissenschaftlicher Perspektive ist es zunächst problematisch, die facettenreichen Weltanschauungen des Buddhismus und des Hinduismus in einer Nennung getrennt durch einen Schrägstrich zusammenzufassen. Außerdem werden mittels der farblichen Codierungen bezüglich der Verbreitung von Religionen die Komplexität und Dynamik dieser stark vereinfacht. Folglich kann der Eindruck entstehen, Religionen seien statisch und homogen. Zudem basieren die Verortungen von Religionen auf Weltkarten häufig auf einer Konzeptualisierung dieser als monolithische Einheiten, wodurch Unterschiede und interne Differenzierungen ignoriert werden. Im Lehrerband wird hinsichtlich der Weltkarte angegeben, dass den SuS auffallen soll, dass das Judentum auf dieser nicht abgebildet wird. Es wird erläutert, dass „der Anteil der Juden gerade einmal 1 % der Weltbevölkerung“ (Pfeiffer 2019: 67) ausmache und „die Zahl der gläubigen Juden noch geringer ausfällt, weil das Volk der Juden und die Zahl der sich zum Judentum bekennenden Juden zwar oft gleichgesetzt wird, aber tatsächlich nicht identisch ist“ (Pfeiffer 2019: 67). Die in diesen Zitaten genannte Differenzierung von Ethnie und einer religiösen Tradition des Judentums fällt positiv auf. Wie die vorgenommene Analyse jedoch zeigt, wird dieser Ansatz im Abschnitt über das Judentum nicht weiterverfolgt. Zudem könnte seitens der SuS die Frage aufkommen, warum das Judentum im Gegensatz zu den abgebildeten Traditionen des Buddhismus und des Hinduismus in diesem Schulbuchkapitel intensiv behandelt wird. Diesbezüglich sind im Lehrbuch oder im Lehrerband keine Erklärungen zu finden.

Zum Einstieg in das Thema dient neben den Abbildungen ein Dialog zwischen fünf Jugendlichen (s. Abbildung 3). Ein kurzer Text über dem Dialog mit dem Titel „Freunde“ (Paßler 2020: 151) benennt drei der fünf Dialogteilnehmer*innen namentlich und kontextualisiert diese. Wird der Inhalt des Dialogs betrachtet, so wird deutlich, dass zunächst die drei Kinder kontextualisiert werden, welche erzählen, dass sie dem Judentum, dem Christentum und dem Islam angehören. Die zwei möglicherweise „nicht-gläubigen“ Freunde Marie und Leon, werden im einleitenden Text nicht berücksichtigt. Die Jugendlichen, insbesondere die drei „Gläubigen“, treten im Laufe des Kapitels wiederholt auf und erzählen von der Tradition, welcher sie angehören. Die Namen der Jugendlichen sind mit

unterschiedlichen Farben versehen und fallen im Kontrast zum einheitlich schwarzen Text ins Auge. Die Namen der drei religiösen Kinder und deren religiöse Zugehörigkeiten lauten: Lisa, eine Christin, David, ein Jude und Tarik, ein Muslim (vgl. Paßler 2020: 151). Die Auswahl der Namen wirkt stereotyp und deutet auf eine Ethnisierung der Vielfalt hin. Bei der Schulbuchkonzeption zum Thema Religion stellt die vermeintliche Gleichsetzung von Religionszugehörigkeit mit Nationalität einen komplexen Aspekt dar, welcher unbedingt sensibel behandelt und zu dessen Dekonstruktion beigetragen werden sollte.

Abbildung 3: Schulbuch Seite 151



Aufgabe zwei der Doppelseite lautet: „Tragt gemeinsam zusammen, was ihr über die drei Religionen – Judentum, Christentum und Islam – bereits wisst. [...] Zeichnet ein wichtiges Symbol dieser Religionen dazu“ (Paßler 2020: 151). Die Aufgabe dient der Aktivierung des Vorwissens der SuS, jedoch werden diese angewiesen, lediglich die drei ausgewählten Religionen zu berücksichtigen. Weitere, ihnen bekannte und genauso relevante Weltanschauungen werden infolgedessen bereits zu Beginn des Kapitels thematisch nicht beachtet. Speziell in Hinblick auf die Fotografie eines „Tempels“ (Pfeiffer 2019: 67), welcher im Alltagsverständnis häufig mit der Tradition des Buddhismus in Verbindung gebracht wird, wäre eine offenere Aufgabenstellung sinnvoll. Der Arbeitsauftrag, ein wichtiges Symbol der Religionen zu zeichnen, kann zudem eine Elementarisierung von Symbolen fördern, mittels welcher innertraditionelle Unterschiede

vernachlässigt werden. Drei weitere Fotografien neben dem Dialog auf Seite 151 befindlich, repräsentieren die drei ausgewählten Religionen (s. Abbildung 3). Die oberste Fotografie bildet einen Ausschnitt eines Mannes in einem goldenen Gewand mit einem großen Kreuz an einer Kette ab. Das zweite Foto zeigt einen jungen Mann von der Seite, der einen schwarzen Anzug und einen Hut trägt, eine lange Locke in Höhe der Schläfen hat und ein Buch an eine Steinwand gelehnt hält. Die dritte Abbildung zeigt ein großes, aufgeschlagenes Buch in arabischer Schrift und einer Hand am unteren Bildrand (vgl. Paßler 2020: 151). Auf diese Weise werden einzelne Symbole von Religionen herausgegriffen, hervorgehoben und als Wiedererkennungszeichen genutzt: ein Kreuz und ein Gewand, welche das Christentum abbilden, Kleidung und Frisur, welche sinnbildlich für eine jüdische Tradition stehen und der Islam, welcher durch den Koran repräsentiert wird.

Eines der Ziele des darauffolgenden Kapitelabschnitts mit der Überschrift „Religion im Leben der Menschen“ (Paßler 2020: 152) besteht darin, so die Erläuterungen des Lehrerbands, „das Wesen von Religion [...] herauszuarbeiten“ (Pfeiffer 2019: 67).

Ein innerhalb der Religionswissenschaft überholtes Religionsverständnis, das mit Bezügen zu den Werken von Rudolph Otto und Mircea Eliade aus der religionsphänomenologischen Tradition der religionswissenschaftlichen Fachgeschichte [...] stammt, tritt an diversen Stellen im Kerncurriculum zu Tage (Wöstemeyer 2023: 24f.).

Die im Lehrerband formulierte Zielsetzung macht deutlich, dass die im eingerückten Zitat Wöstemeyers thematisierten religionsphänomenologischen Bezüge nicht nur im Kerncurriculum für das Fach Werte und Normen vorzufinden sind, sondern ebenfalls im analysierten Schulbuch Anwendung finden. Es entsteht die Problematik einer „intertextuality *in absentia*“ (Andreassen 2014: 9); ein Begriffskonzept, welches das Auslassen von Referenzen und Quellenangaben in Schulbüchern beschreibt. Anhand des Ausdrucks des „Wesens“ von Religion, wird sich im Lehrerband implizit auf die von Wöstemeyer genannten Konzepte Ottos und Eliades bezogen. Zusammengefasst zielten die Theorien dieser Religionswissenschaftler darauf ab, die Erfahrung des Transzendenten in Religionen zu beschreiben und zu analysieren. Um die Verbindung zu den Konzepten der genannten Wissenschaftler herstellen zu können, ist jedoch ein religionswissenschaftliches Hintergrundwissen Voraussetzung.

Im Lehrerband wird außerdem vorgeschlagen, „[a]lternativ [...] mit dem *AB Judentum und Christentum – Berührungen*“ (Pfeiffer 2019: 67) in den Themenabschnitt einzusteigen. An dieser Stelle lässt sich eine priorisierte Behandlung der christlichen und der jüdischen Tradition erkennen. Mögliche Gründe, warum der Islam neben dem Christentum und dem

Judentum im Einstieg nicht intensiver thematisiert werden soll, werden nicht benannt. Hinsichtlich des Kapitelabschnitts „Religion im Leben der Menschen“ (Paßler 2020: 152) wird in der vorliegenden Analyse zunächst der Frage nachgegangen, ob und wie Religion „definiert“ wird. Die Erläuterung des Begriffskonzepts liefert einen Hinweis darauf, aus welcher Perspektive Religion im Kapitel konzeptualisiert wird. Neben der Frage „Was ist Religion?“ (Paßler 2020: 152)

Abbildung 4: „Was ist Religion?“

befindet sich auf der ersten Seite des Themenabschnitts (S. 152) eine farbige Zeichnung (s. Abbildung 4). Auf dieser wird in der oberen Bildhälfte eine Gedankenwolke abgebildet, welche die folgenden Fragen beinhaltet: „Woher kommt die



(Quelle: Pfeiffer: *WuN 5/6: Werte Normen Weltanschauungen, Lehrbuch*. Militzke Verlag GmbH, Magdeburg 2020)

Welt? Wer bin ich? Wozu lebe ich? Was ist gut, was ist böse? Warum gibt es Leid auf der Welt? Was geschieht nach dem Tod?“ (Paßler 2020: 152). In der unteren Bildhälfte sind fünf gesichtslose Personen abgebildet, vier dieser Personen haben anstelle eines Gesichts ein großes rotes Ausrufungszeichen. Diese Menschen tragen bestimmte Kleidungsstücke oder Symbole, die im Alltagsverständnis häufig mit einer bestimmten religiösen Tradition verbunden werden und hier als Wiedererkennungszeichen reproduziert werden: ein Kreuz an einer Kette, ein weißer Turban und ein langer, dunkler Bart, ein orangefarbenes Gewand sowie ein schwarzer Rollkragen. Die fünfte Person trägt ein grünes T-Shirt und hat ein rotes Fragezeichen im Gesicht (vgl. Paßler 2020: 152). Die gewählten Fragen reflektieren ein Religionsverständnis, welches eine orientierungsstiftende Funktion erfüllt. Zusätzlich wird eine stereotype Darstellung der vier ausgewählten Religionen reproduziert. Der vermeintlich „nicht-gläubige“ Mensch wird mittels des Fragezeichens im Gesicht auf eine Weise dargestellt, als sei dieser identitätslos und hätte aufgrund der fehlenden Religionszugehörigkeit keine Antwort auf die formulierten Fragen. Speziell die Fragen „Warum gibt es Leid auf der Welt?“ und „Was geschieht nach dem Tod?“ (Paßler 2020: 152) spielen in einer christlichen Weltanschauung eine zentrale Rolle und deuten somit auf ein christlich-westlich geprägtes Religionsverständnis hin. Auf die Abbildung folgt ein Textausschnitt des Werkes „Wie buchstabiert man Gott?“, geschrieben von Marc Gellmann und Thomas Hartmann in dem Jahr 1996, trägt die Überschrift: „Worauf alle Religionen

Wert legen“ (Paßler 2020: 152). Der Text beinhaltet beispielhaft folgende Passagen: „Alle Religionen zeigen uns unseren Platz in der Welt. [...] Alle Religionen lehren uns, einander zu helfen, [...] uns nicht zu schlagen, oder zu töten, zu bestehlen [...]. Durch Gebete zeigen uns Religionen, wie wir ausdrücken können, was wir fühlen. [...] Sie lehren, dass der Tod nicht unser völliges Ende ist“ (Paßler 2020: 152). Es fällt auf, dass in diesem Textabschnitt keine handelnden Personen oder Akteure genannt werden. Religion und Religionen werden personifiziert, sie „lehren“, „zeigen“ und „fordern auf“ (Paßler 2020: 152). Durch den Gebrauch der Possessivpronomen „uns“ und „unseren“ wird ein vermeintliches Gemeinschaftsgefühl unter „Gläubigen“ erzeugt. Die Formulierung „Worauf alle Religionen Wert legen“, kann zudem als universalistisch interpretiert werden. Zusätzlich wird in diesem Textabschnitt wiederholt der Ausdruck „alle Religionen“ im Sinne einer Anapher verwendet. Dies erzeugt einen Eindruck von Dringlichkeit und vermittelt explizit, dass „alle religiösen Traditionen“ die benannten Überzeugungen vertreten würden. Religion wird somit mittels möglicher positiver Einflüsse auf Gesellschaft, Kultur und die menschliche Entwicklung konzeptualisiert. Eine Differenzierung, dass es sich bei den im Text erwähnten Normen und Werten lediglich um Interpretationen und Ansichten bestimmter religiöser Strömungen oder Weltanschauungen handelt, wäre an dieser Stelle förderlich. Der Verlagstext des zitierten Textes „Wie buchstabiert man Gott? Die großen Fragen und die Antwort der Religionen“ lautet ausschnittshaft: „Ausgehend von elementaren Fragen „Wie sollen wir leben?“ oder „Was kommt nach dem Tod?“ macht es die großen Religionen verständlich“ (Über diese Ausgabe: Wie buchstabiert man Gott?). Der Ausdruck „die Antwort der Religionen“ erinnert stark an die Konzepte des christlichen Theologen Paul Tillichs. Dieser beschäftigte sich mit der Rolle von Religion hinsichtlich der Beantwortung existenzieller Fragen menschlichen Lebens. Die Verwendung des Begriffs „die großen Religionen“ lässt außerdem auf ein universalisierendes Religionsverständnis schließen. Der genannte Textausschnitt von Gellmann und Hartmann soll, so heißt es im Lehrerband, eine Arbeitsdefinition von Religion liefern (vgl. Pfeiffer 2019: 68).

Auf Seite 153 wird die Frage gestellt: „Leben religiöse Menschen glücklicher als andere?“ (Paßler 2020: 153). Unter der Frage befindet sich ein kurzer Text. Dieser beginnt wie folgt: „Mit dieser Frage haben sich schon viele Wissenschaftler beschäftigt. Ihre Studien zeigen, dass Menschen, die einer religiösen Gemeinschaft angehören, tatsächlich mit dem Leben besser zurechtkommen und glücklicher als andere sind“ (Paßler 2020: 153). Die zuvor gestellte Frage kann als eine Art rhetorische Frage beschrieben werden, da sie in den

folgenden Erläuterungen von der Autorin selbst beantwortet wird. Folglich erhalten die SuS nicht die Möglichkeit, die Frage selbst zu diskutieren und kritisch zu beleuchten. Zusätzlich sind die sehr vagen und allgemeinen Aussagen: „viele Wissenschaftler“, „Ihre Studien zeigen“ problematisch. Aufgrund der fehlenden Quellenangaben sind die Aussagen empirisch nicht nachverfolgbar und zudem verallgemeinernd. Bezüglich einer Korrelation von Glück und Religiosität ergab eine Recherche zu diesem Thema beispielhaft die Erkenntnisse Myers und Dieners, welche in diesem Zusammenhang auf einen „religious engagement paradox“ (Myers und Diener 2018: 221) hinweisen:

Religious engagement correlates negatively with well-being across aggregate levels (i.e., when comparing more vs. less religious countries or American states) yet correlates positively with well-being across individuals (especially within relatively more religious places). Said simply, actively religious individuals and irreligious places are generally flourishing (Myers und Diener 2018: 221).

Diese Ergebnisse verdeutlichen die komplexen Einflüsse und Faktoren, von denen die Resultate von Korrelationsuntersuchungen abhängen – die Aussagen im Schulbuch sind demnach ungenau, was trotz notwendiger Komplexitätsreduktion problematisch ist. Die Erläuterungen des Lehrerbands bestätigen, dass es sich bei der vermeintlichen Frage „Leben religiöse Menschen glücklicher als andere?“ (Paßler 2020: 153) um eine rhetorische Frage handelt: „Die Schüler stellen Vermutungen an, ob – und wenn ja, warum – religiöse Menschen glücklicher sein könnten als andere“ (Pfeiffer 2019: 69). Folglich lauten die antizipierten Antworten:

Halt finden in den Glaubensinhalten (Weiterleben nach dem Tod, Nächstenliebe, Vorsehung Gottes ...), Eingebunden sein in eine Gemeinschaft bzw. das Nicht-Allein-Sein (Gottesdienste, Gemeinde ...), Sicherheit durch Rituale (Gebete, Feste, Kleidung...), festgeschriebene Regeln (Zehn Gebote, Goldene Regel ...), Entscheidungs- und Verhaltenssicherheit, Gehaltensein (Gott wacht über die Entscheidungen/ das Tun) (Pfeiffer 2019: 69).

Ein christlich geprägtes Religionsverständnis und eine religiöse Ausdrucksweise werden bspw. durch die oben genannten Begriffe der „Nächstenliebe“, eines „Gottesdiensts“, einer „Gemeinde“ und eines „Gebets“ reflektiert. Schlussfolgernd werden alle „nicht-christlichen“ Weltanschauungen ausgeschlossen.

Unter der genannten Frage und dem kurzen Textabschnitt befinden sich sieben Äußerungen von Kindern im Alter von zehn bis zwölf Jahren. Sie tragen die Überschrift „Stimmen“ (Paßler 2020: 153). In fünf der sieben Äußerungen werden Begriffe und Halbsätze verwendet wie z. B.: „Gemeinde“, „Jesus“; „Beerdigung“, „Pfarrer“, „Glaube an Gott“, „mit Gott sprechen“, „Bibel“, „Tischgebet“, „Gottesdienst“ (Paßler 2020: 153). Diese Ausdrücke

lassen darauf schließen, dass die jeweiligen „Stimmen“ eine christliche bzw. jüdische Weltanschauung repräsentieren. Lediglich Tariks Äußerung kann eindeutig einer muslimischen Tradition zugeordnet werden: „Freitags gehe ich mit meinem Vater in die Moschee“ (Paßler 2020: 153). Das Statement Tariks endet mit der Aussage „in Deutschland werden wir oft wie fremde behandelt“ und stellt damit die einzig kritische Stimme dar – von dieser Äußerung abgesehen, werden durchweg positive und unkritische Äußerungen bezüglich Religion abgebildet. Infolgedessen wird die Chance verpasst, das kritische Denken der SuS zu fördern. Darüber hinaus werden Meinungsäußerungen „nicht-gläubiger“ Menschen ausgelassen, welche in der Überschrift „Leben religiöse Menschen glücklicher als andere?“ (Paßler 2020: 153) zudem implizit als „andere“ bezeichnet werden.

In Aufgabe zwei, in welcher Beispiele gefunden werden sollen, wie Religion den Menschen im Leben helfen kann (vgl. Paßler 2020: 153) liegt der Fokus wiederum auf den möglichen positiven Einflüssen von Religion und Religionen. Laut des Lehrerbands soll auf Seite 153 der Funktion von Religion nachgegangen werden (vgl. Pfeiffer 2019: 68) – „der Begriff des Glaubens und die Besonderheit religiösen Glaubens“ (Pfeiffer 2019: 68) stehen dabei im Fokus. Anhand der Formulierung „die Besonderheit religiösen Glaubens“ und der Verwendung des bestimmten Artikels „die“ werden religiöse Vorstellungen verallgemeinert und als homogene Einheit dargestellt. Infolgedessen wird wiederum die Vielfalt und die Komplexität religiöser Traditionen marginalisiert. Es wird weiter ausgeführt: „Es sollte herausgearbeitet werden, dass jeder Mensch an irgendetwas glaubt, schon allein deshalb, weil kein Mensch alles wissen kann und er die „Wissenslücken“ [...] „überbrücken“ muss“ (Pfeiffer 2019: 68). Die Verwendung kategorischer Sprache mittels „muss“ lässt diese generalisierende Aussage autoritativ und dringend klingen. Die Behauptung, jeder Mensch müsse an etwas glauben, um Wissenslücken zu überbrücken, ist außerdem inhaltlich problematisch. Es kann argumentiert werden, dass die Aussage dem Menschen implizit das Recht abspricht, anhand individueller Überzeugungen die Entscheidung zu treffen, ob er an etwas glauben möchte oder nicht. Als „Besonderheiten religiösen Glaubens“ (Pfeiffer 2019: 69) werden folgende Aspekte benannt: „ein den Menschen überschreitendes Prinzip, ein Gott, der alles Existierende geschaffen hat, der alles lenkt und leben lässt, die Hoffnung auf ein Weiterleben nach dem Tod“ (Pfeiffer 2019: 69). Diese Zusammenfassung wird als „Arbeitsdefinition von „Glaube““ (Pfeiffer 2019: 69) beschrieben. Mittels der antizipierten Ergebnisse wird vorausgesetzt, dass in „allen Religionen“ bspw. ein Gotteskonzept existiere. Auf der Doppelseite 154 bis 155 werden die Begriffskonzepte „polytheistisch“ und

„monotheistisch“ thematisiert. In drei separaten Texten werden auf Seite 155 zusätzlich Aspekte der „Gotteskonzepte“ der drei ausgewählten Religionen vorgestellt. Diese werden in der wiederholt gleichen Reihenfolge dargelegt. Es wird mit dem Judentum begonnen, an dieser Stelle wird der Ausdruck „Höre, Israel“ (Pfeiffer 2020: Inhaltsverzeichnis) anhand eines Auszugs aus dem 5. Buch Moses kontextualisiert. Entsprechend wird verdeutlicht, dass die Überschrift des Unterkapitels bezüglich des Judentums ein theologisches Grundverständnis voraussetzt. Außerdem werden erneut Begriffe wie „Der jüdische Glaube“, „Die Christen glauben“, „Die Muslime glauben“ (Paßler 2020: 155) verwendet. Im Textabschnitt bezüglich eines dreifaltigen Gotteskonzepts im Christentum wird darüber hinaus eine kategorische Sprache verwendet, „Trotzdem muss man sie unterscheiden“ (Paßler 2020: 155), wodurch eine autoritäre Wirkung erzeugt wird. Zusätzlich wird die aus einer rein christlichen Perspektive bedeutsame Unterscheidung einer dreifaltigen Gottesvorstellung wie eine Verpflichtung dargestellt. Zusätzlich fällt auf, dass die drei ausgewählten Religionen stets in derselben Reihenfolge thematisiert werden. Das Judentum wird als erste Religion behandelt, möglicherweise da diese die „älteste[] monotehistische[] Religion“ (Pfeiffer 2019: 71) darstellt, aus welcher das Christentum hervorgegangen sei (vgl. Pfeiffer 2019: 64). Anschließend wird das Christentum gewissermaßen als „Zentrum“ abgebildet, während die Tradition des Islams fortwährend an dritter Stelle und größtenteils unter Bezugnahme von Vergleichen mit einer christlichen und/oder jüdischen Tradition behandelt wird. Entsprechend lautet Aufgabe vier auf Seite 155: „Vergleicht die Vorstellungen der Muslime von Gott mit denen der Juden und Christen“ (Paßler 2020: 155). Die Doppelseite 156 bis 157 trägt die Überschrift: „Die Schöpfung und der Mensch“ (Paßler 2020: 157). Der einleitende Text nennt „Zwei Schöpfungserzählungen [...] am Anfang des ersten Buches Moses im Alten Testament der Bibel“ (Paßler 2020: 156). Diese werden auf der Doppelseite mittels Ausschnitten des Buches „Die Regenbogenschlange“ von Esther Bisset und Martin Palmer aus dem Jahr 1987 behandelt. Der erste Textabschnitt trägt den Titel „Gott sprach“ und der zweite Auszug wird mit den Worten „Paradies und Sündenfall“ (Paßler 2020: 156f.) betitelt. Ein Arbeitsauftrag der Doppelseite lautet: „Lest die entsprechenden Bibelstellen noch einmal im Original“ (Paßler 2020: 157). Die intensive Arbeit mit Texten der Bibel sollte jedoch im theologisch-religionspädagogischen Bereich verortet werden und nicht im ursprünglich säkularen Fach Werte und Normen erfolgen. Einer muslimischen Weltanschauung wird auf dieser Doppelseite sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Der Ansatz, den Islam thematisch einzubinden, lautet in

Aufgabe vier wie folgt: „Die Muslime finden Aussagen über die Erschaffung der Welt durch Allah im Koran (z. B. in Sure 32). Recherchiert dazu und vergleicht sie mit den biblischen Überlieferungen“ (Paßler 2020: 157). Die Aufgabe beinhaltet erneut den Auftrag, Aspekte der Tradition des Islams mit dem Judentum und dem Christentum zu vergleichen. Diese auffallend ungleichwertige Thematisierung der drei Religionen steht in Kontrast zu den Ausführungen des Lehrerbands, „[m]ithilfe des Vergleichs der Schöpfungsgeschichten aller drei Religionen“ zu belegen, dass diese „bildlich gesprochen, Geschwister sind“ (Pfeiffer 2019: 70). Der Fokus liegt klar auf biblischen Überlieferungen, auf den Islam wird eher „am Rande“ hingewiesen. Dies deutet auf ein unreflektiertes theologisches Religionsverständnis hin. Eine Kontextualisierung von Informationen aus kultur- oder religionswissenschaftlicher Perspektive wird nicht vorgenommen.

Das einer jüdischen Tradition gewidmete Kapitel beginnt mit einer Doppelseite, auf welcher zunächst in drei Sätzen „die Geschichte“ (Paßler 2020: 160) der Religion zusammengefasst wird. Die Bedeutung „Abrahams“ wird herausgestellt und die Frage thematisiert „Wer ist Jude bzw. Jüdin?“ (Paßler 2020: 160). Zudem wird auf Seite 161 „die Tora“ (Paßler 2020: 161) behandelt. Auf den Seiten fällt die Verwendung von bestimmten Artikeln ins Auge: „die Geschichte des Judentums“, „Die Juden aller Welt“ (Paßler 2020: 160). In Aufgabe eins heißt es „[d]ie jüdischen Gläubigen freuen sich über die Tora und ihre Gebote“ (Paßler 2020: 161) und im Lehrerband befindet sich die Formulierung „die Geschichte der Juden“ (Pfeiffer 2019: 72). Diese beispielhaften Formulierungen reproduzieren ein Religionsverständnis, welches Religionen als homogene Einheiten konzeptualisiert und komplexe Prozesse wie die Geschichte religiöser Traditionen und Weltanschauungen generalisiert. In dem Abschnitt „David erzählt von seinem Glauben“ (Paßler 2020: 160), wird ein Vergleich mit der Tradition des Christentums hergestellt: „Wir glauben an denselben Gott wie die Christen“ (Paßler 2020: 160). In Aufgabe zwei sollen die SuS folgende Ellipse vervollständigen: „Die Tora ist für die Juden wie ...“ (Paßler 2020: 160). Die Erläuterungen des Lehrerbands machen deutlich, dass dieser Halbsatz wiederum auf einen Vergleich mit dem Christentum abzielt:

Für die Lehrkraft bietet sich eine erste Gelegenheit, den Bogen zum Christentum zu spannen und [...] den Zusammenhang zum Alten Testament der Bibel und zu Legenden herzustellen, die in unserem christlich geprägten Kulturraum allbekannt sind (Pfeiffer 2019: 72).

Wintersgill beschreibt diesbezüglich einen aus religionswissenschaftlicher Perspektive kritischen Ansatz, mittels welchem bestimmte Religionen anhand „einflussreicherer“

Traditionen abgebildet und eingeordnet werden: „There was a particular tendency for textbooks to view Judaism through the perspective of Christian history of salvation and the significance of the old testament“ (Wintersgill 2014: 106). Die folgenden Analyseergebnisse zeigen, dass die Aussage Wintersgills bezüglich des „Alten Testaments“ ebenfalls auf das analysierte Schulbuchkapitel zutrifft. Das „Alte Testament“ und die darin enthaltenen „10 Gebote“ werden im Abschnitt über das Judentum ins Zentrum der Darstellung gestellt. Der oben zitierte und im Lehrerband verwendete Begriff der „Legenden“ (Pfeiffer 2019: 72) wird weder im Lehrbuch noch im Lehrerband kontextualisiert. Es wird sich somit auf Informationen bezogen, („Legenden [...], die in unserem christlich geprägten Kulturraum allbekannt sind“ (Pfeiffer 2019: 72)), welche wissenschaftlich nicht fundiert sind. Außerdem erzeugt das Adjektiv „allbekannt“ eine vereinfachte Sichtweise bezüglich einer komplexen kulturellen und religiösen Vielfalt.

Die zweite Doppelseite des Unterkapitels thematisiert „Leben und Handeln im jüdischen Glauben“ (Paßler 2020: 162). Um das von einer jüdischen Tradition geprägte Leben zu beschreiben, werde beispielhaft folgende Sätze und Formulierungen verwendet:

„Dazu hat Gott ihnen Regeln gegeben, die sie befolgen sollen“; „Die ersten Gebote regeln das Verhältnis des einzelnen Menschen zu Gott, die folgenden das Verhältnis der Menschen untereinander“; „Mizwa bedeutet „Gebot“ oder „Pflicht“. Die Tora enthält insgesamt 613 Mizwot“; „Ihr denkt jetzt vielleicht, dass es ganz schön anstrengend sein muss, so viele Gebote einhalten zu müssen. Aber so schlimm ist das gar nicht“ (Paßler 2020: 162f.).

Mittels dieser Aussagen wird das Judentum als streng und reglementiert dargestellt. Dieser Eindruck wird durch die folgenden visuellen Elemente unterstützt: ein Bild von Marc Chagall mit dem Titel „Moses erhält die Gesetzestafeln“ (Paßler 2020: 162), eine Illustration einer Steintafel, auf welcher aus dem 2. Buch Moses zitiert und die „Zehn Gebote“ abgebildet werden, ein Foto zweier Jungen in Gebetskleidung (vgl. Paßler 2020: 162f.).

„Der Sabbat – Innehalten und Erinnerung“ (Paßler 2020: 164) bildet den nächsten thematischen Abschnitt des Kapitels. Der Wortlaut von Aufgabe drei „Unser Ruhetag ist der Sonntag. [...] Formuliere ein „Gebot“, das unseren Sonntag zu einem Ruhetag macht.“ (Paßler 2020: 164) ist dahingehend problematisch, als dass die zweifache Verwendung des Possessivpronomens „unser“ ein Zugehörigkeitsgefühl zur Tradition des Christentums verdeutlicht. Diese Identifikation mit einer christlichen Tradition scheint ebenfalls bei den Leser*innen vorausgesetzt zu werden. Es besteht somit eine Abgrenzung und Distanzierung von den weiteren behandelten Weltanschauungen, indem die „eigene“ Tradition hervorgehoben wird. Auf den Seiten 165 bis 167 befinden sich zwei Dialoge zwischen den

auf der ersten Doppelseite eingeführten Freunden Lisa, Marie, Leon, David und Tarik. Im einleitenden Satz auf Seite 165 heißt es: „Die Freunde wollen von David wissen, ob die Juden auch Weihnachten feiern“ (Paßler 2020: 165). Das Adverb „auch“ deutet eine Bezugsgruppe an – wiederum ein latenter Bezug zum Christentum.

„Zu Besuch in der Synagoge“ (Paßler 2020: 166) lautet die Überschrift der vierten und letzten Doppelseite des Kapitelabschnittes zum Thema Judentum. Vier der fünf Freunde treten in einen Dialog mit „Rabbiner Stein“, der „David und seine Freunde eingeladen [hat], die Synagoge zu besuchen“ (Paßler 2020: 166). Tarik, der sich zu Beginn des Kapitels mit den Worten „Ich bin Muslim“ (Paßler 2020: 151) beschreibt, tritt auf dieser Doppelseite nicht auf. Eine Äußerung bezüglich des Islams erfolgt seitens David: „Deshalb gibt es keine Darstellungen von Menschen oder gar von Gott selbst“, erklärt David. „Das ist in einer Moschee auch so“ (Paßler 2020: 166). Es ergibt sich die Frage, warum Tarik als einzige Figur beim Besuch der Synagoge ausgelassen wird – diesbezüglich erfolgt keine Erläuterung. Im Lehrerband wird außerdem „eine Exkursion zu einer Synagoge oder in ein jüdisches Kulturzentrum“ (Pfeiffer 2019: 73) vorgeschlagen.

Schließlich fällt auf, dass die ausgewählten Fotografien des Unterkapitels zum Judentum dominant maskulin sind – auf den fünf Fotografien des Unterkapitels, auf denen Personen abgebildet werden, befindet sich keine weibliche Person. Ein Foto des Innenraums einer Synagoge zeigt bspw. fünf Männer mittleren und höheren Alters. Insgesamt werden in dem Abschnitt neun Männer und vier Jungen visuell abgebildet.

Das Unterkapitel, welches die Tradition des Christentums behandelt, trägt den Titel: „Kirche, Kreuz und Vaterunser – das Christentum“ (Paßler 2020: 168). Die Selektionskriterien dieser bestimmten Aspekte, die das Christentum charakterisieren sollen, bleiben unkommentiert. Der Einleitungstext der ersten Doppelseite beinhaltet die Aussagen: „Über Jahrhunderte hat das Christentum Europa und seine Menschen geprägt. Die zentralen Aussagen der Bibel, christliche Glaubensvorstellungen, aber auch Feste und Feiern, Riten und Bräuche wurden zum selbstverständlichen Allgemeingut“ (Paßler 2020: 168). In diesem Zitat werden die Einflüsse einer christlichen Weltanschauung auf die europäische Bevölkerung thematisiert. Eine Diskussion der globalen Einflüsse des Christentums wird ausgelassen. Gemäß Hjelms Konzept der Presupposition, erweckt die Verwendung des bestimmten Artikels „die“ in Verbindung mit dem Adjektiv „zentral“ („Die zentralen Aussagen der Bibel“ (Paßler 2020: 168)) den Eindruck, als gäbe es eine einheitliche und allgemeingültige Interpretation der Bibel. Verschiedene interreligiöse Traditionen und

Strömungen, welche die Bibel unterschiedlich interpretieren, werden infolgedessen übergangen. Indem christliche Glaubensvorstellungen und deren kulturelle Einflüsse als „selbstverständliche[s] Allgemeingut“ beschrieben werden, wird eine stark vereinfachte Darstellung dieser Tradition erzeugt.

Auf der ersten Seite des Unterkapitels befinden sich sechs Abbildungen, darunter zwei Logos: Ein Logo der „Caritas“ und eins der „Diakonie“. „Der Deutsche Caritasverband ist der katholische Verband der Freien Wohlfahrtspflege“ (Deutscher Caritasverband: Verbandsporträt), so lautet die Selbstbeschreibung auf der Caritas-Website. Auf der Diakonie-Website beschreibt sich die Organisation folgendermaßen: „Die Diakonie ist der soziale Dienst der evangelischen Kirchen. Wir verstehen unseren Auftrag als gelebte Nächstenliebe [...]“ (Auf einen Blick: Die Diakonie stellt sich vor). Anhand dieser Abbildungen entsteht eine erste Skizzierung des Christentums als Religion der „Nächstenliebe“ und der „Wohlfahrt“. Dieser Eindruck wird auf den nächsten Seiten bspw. anhand eines Fotos der „katholische[n] Ordensschwester Ruth Pfau“ (Paßler 2020: 173) verstärkt. Die folgende Seite 169 trägt die Überschrift „Die Bibel – Urkunde des Glaubens“ (Paßler 2020: 169). Die Bezeichnung der Bibel als „Urkunde des Glaubens“ sowie als „das Wort Gottes“ (Paßler 2020: 169) reflektieren theologische Begriffskonzepte. Im Lehrerband wird zusätzlich von der Bibel „als ein bedeutsames Zeugnis unserer Kultur“ (Pfeiffer 2019: 74) gesprochen. Die Formulierung „bedeutsames Zeugnis“ beinhaltet „religiöse[] Subjektsprache“ (Wöstemeyer 2023: 26) und die Wortwahl „unserer Kultur“ spiegelt eine implizite christlich-westliche Positionierung der Autorin des Kapitels wider. Darüber hinaus erfolgt anhand der oben genannten Aussage eine Verallgemeinerung des Konzepts „Kultur“ als einheitlich und in sich geschlossen. Es fällt auf, dass bei der Thematisierung des Christentums im Lehrbuch wiederholt das Pronomen „wir“ verwendet wird: „Warum feiern wir Weihnachten, Ostern und Pfingsten?“ (Paßler 2020: 175) – diese Fragestellung impliziert wiederholt, dass die Leser*innen des Buches eine christliche Weltanschauung teilen. Infolgedessen kann bei SuS, welche einen „nicht-christlichen“ Hintergrund haben, ein Gefühl der Exklusion und der Ausgrenzung entstehen.

Aufgabe eins auf Seite 169 fordert die SuS außerdem dazu auf: „Wenn ihr eine Bibel zu Hause habt, bringt sie mit und vergleicht sie mit den anderen“ (Paßler 2020: 169). Im Lehrerband wird diesbezüglich das Anliegen erläutert „mit den Schülerinnen und Schülern das Arbeiten mit und Zitieren aus der Bibel zu üben“ (Pfeiffer 2019: 74). Die intensive Behandlung der Bibel im Werte und Normen Unterricht konterkariert mit dem Anspruch,

dass „die Behandlung [von Fragestellungen, Problemen und Sachverhalten] hier ausdrücklich nicht an die Grundsätze einer Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft gebunden“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 6) ist. Im Lehrerband wird hinsichtlich des Umgangs mit der Bibel ausgeführt, „[i]mmer wieder musste ich feststellen, dass selbst Schülerinnen und Schüler höherer Klassenstufen dies nicht können und Probleme haben, eine bestimmte Geschichte oder Textstelle zu finden“ (Pfeiffer 2019: 74). Im Anschluss an dieses Zitat des Lehrerbands folgen Vorschläge, auf welche Weise die Bibel im Unterricht thematisiert werden kann. Weiterhin wird das Spiel „Kennst du die Bibel?“ (Pfeiffer 2019: 104f.) empfohlen, anhand dessen „die Kenntnisse in der Handhabung der Bibel gleich angewandt und trainiert werden“ (Pfeiffer 2019: 75) können. Durch die Fokussierung auf ausgewählte Texte der Bibel könnten die SuS den Eindruck gewinnen, die Bibel sei die einzige oder wichtigste Quelle ethischer Grundsätze.

Die Seiten 170 bis 173 des Schulbuchs werden der Figur Jesus und dessen „Gebot der Nächstenliebe“ (Pfeiffer 2019: 75) gewidmet. In der Überschrift des Abschnittes „Jesus von Nazareth – Jesus Christus“ erfolgt eine direkte Gegenüberstellung der Begriffskonzepte aus einer kultur- bzw. geschichtswissenschaftlichen Perspektive und einer theologischen Sichtweise. Entsprechend wird im Lehrerband empfohlen, „zwischen der historisch verbürgten Person namens Jesus und dem von Legenden umrankten Jesus Christus bzw. Jesus als christlichen Messias zu unterscheiden“ (Pfeiffer 2019: 75). In den folgenden Ausführungen des Lehrerbands wird jedoch wiederholt ein theologisches Begriffskonzept verwendet und von „der Gestalt Jesu Christi“ (Pfeiffer 2019: 75) gesprochen – ein religiöser Schreibstil wird deutlich. Im Schulbuch wird in die Thematik mit dem Satz eingeführt: „Für den christlichen Glauben und für jeden Christen spielt Jesus Christus *die* zentrale Rolle“ (Paßler 2020: 170). Der Ausdruck „für jeden Christen“ erzeugt eine essenzialistische und verallgemeinernde Darstellung einer christlichen Weltanschauung. Zudem enthält der Einleitungstext die Aussage, dass ein Großteil des „Wissens“ bezüglich der Figur des Jesus der Bibel entstamme – eine Einordnung dieses „Wissens“ als explizit theologisch bleibt aus. Im Textabschnitt mit der Überschrift „Öffentliches Wirken“ (Paßler 2020: 170) werden den SuS Informationen vermittelt, welche der Bibel entstammen: „Die Bibel berichtet, dass [...]“ (Paßler 2020: 170). In der darauffolgenden Aufgabe eins werden die SuS jedoch aufgefordert, nach „weiteren historischen Fakten über Jesus“ zu recherchieren. Es ist unklar, worauf sich das Adjektiv „weitere“ an dieser Stelle bezieht, da die im Text zuvor genannten „Fakten“ auf der Bibel basieren und somit als religiös einzuordnen sind. Weitere religiöse

Formulierungen befinden sich auf der Seite 171, auf welcher von der „Macht des Todes“ (Paßler 2020: 171) und von „Jesus [der] durch seinen Kreuzestod die Menschen erlöst“ (Paßler 171) habe, die Rede ist. Zudem wird im einleitenden Text des Kapitelabschnittes „Botschaft des Jesu von Nazareth“ (Paßler 2020: 172) der Begriff „das Reich Gottes“ (Paßler 2020: 172) verwendet und im Text bezüglich der Kirche die Formulierung „Jesus Christus ist für die Christen das Licht der Welt“ (Paßler 2020: 174) benutzt. Diese Formulierungen setzen ein christliches Hintergrundwissen voraus.

Darüber hinaus wird im Lehrerband eine Exkursion in eine Kirche „empfohlen“ (vgl. Pfeiffer 2019: 76). Hierzu gibt es in den Kopiervorlagen ein vorgefertigtes Arbeitsblatt „AB Kirchenexkursion“ (Pfeiffer 2019: 110). Vergleichbare Arbeitsblätter für eine Exkursion in eine Synagoge oder eine Moschee sind nicht vorhanden – ein weiteres Alleinstellungsmerkmal des Christentums in der Darstellung der ausgewählten Religionen. Im Ganzen betrachtet wird eine christliche Weltanschauung als von Liebe und Nächstenliebe geprägt abgebildet, während die vorangegangene Darstellung des Judentums von Regeln und Geboten gekennzeichnet ist. Auf den Fotografien bezüglich des Christentums werden ein betendes Mädchen (vgl. Paßler 2020: 168), eine „Ordensschwester“ (Paßler 2020: 173) und mittels eines Gruppenbilds Männer, Frauen, Jungen und Mädchen abgebildet (vgl. Paßler 2020: 175). Verglichen mit den dominant maskulinen Fotografien zum Thema Judentum erfolgt in diesem Kapitel eine deutlich diversere Abbildung der Kategorie Geschlecht innerhalb der Religion.

Das Unterkapitel über die Weltanschauung des Islams trägt die Überschrift „Allah ist groß – der Islam“ (Paßler 2020: 176). Dieser Titel rückt die Figur Allahs ins Zentrum der Darstellung der Tradition. In Aufgabe zwei auf Seite 176 werden die SuS dazu aufgefordert, zu beurteilen, ob die mediale Darstellung des Islams „dem Wesen des Islam[s]“ entspreche. Die Frage nach dem „Wesen“ einer Religion entspricht einem phänomenologischen Ansatz, welcher Traditionen unabhängig von ihren kulturellen und historischen Kontexten zu erschließen versucht (vgl. Figl 2003: 26). Eine aus religionswissenschaftlicher Perspektive veraltete Perspektive auf Religion. Zusätzlich wird auf der darauffolgenden Seite „Der Koran“ als „das Wort Gottes“ (Paßler 2020: 177) thematisiert. Hierzu lautet die erste Aufgabe: „Vergleiche die Fatiha mit dem christlichen Vaterunser und dem jüdischen Schema Israel. Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede stellst du fest?“ Erneut wird in Bezug auf die Aspekte einer muslimischen Tradition die Methode des Vergleichens gewählt. In Aufgabe zwei des Abschnittes „Leben und Handeln der Muslime“ (Paßler 2020:

180) wird ebenfalls ein Vergleich des Islams mit dem Christentum und dem Judentum angestrebt: „Gibt es im Judentum und im Christentum ähnliche Pflichten und Aufgaben? Nennt Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ (Paßler 2020: 180). Der somit wiederholt angewandte Ansatz des Vergleichens wird im Lehrerband zudem explizit benannt: „Ich empfehle gleich zu Beginn an die Behandlung von Christentum und Judentum anzuknüpfen und den Islam zu den beiden schon behandelten Religionen in Beziehung zu setzen“ (Pfeiffer 2019: 77). Es wird weiter argumentiert: „Immer wieder sind die Schülerinnen und Schüler erstaunt, dass diese so fremd wirkende Religion mit den in unserem Kulturkreis heimischen Judentum und Christentum eng verwandt sein soll“ (Pfeiffer 2019: 77). Die Bezeichnung einer islamischen Weltanschauung als „so fremd wirkend“, weist auf eine christlich-westliche Perspektive der Verfasserin hin. Das in der Formulierung „in unserem Kulturkreis heimisch“ verwendete Possessivpronomen wirkt zusätzlich abgrenzend und erzeugt eine Darstellung des Islams als „anders“ und „fremd“. Diese Wirkung wird anhand der Ausführung unterstützt: „Angesprochen werden sollten insbesondere der Entstehungsort, der Nahe Osten, und der monotheistische Charakter“ (Pfeiffer 2019: 77). Die implizite einseitige Konzeptualisierung einer islamischen Tradition bewirkt den Eindruck, dass es eine kulturelle und geografische Trennung des Islams und „des Westens“ gäbe. Eine Sichtweise, welche wiederum zur Förderung von Stereotypen und Vorurteilen beitragen kann. Zusätzlich werden die Auswahl und die Thematisierung einer islamischen Weltanschauung im Schulbuchkapitel damit begründet, dass diese mit dem Judentum und Christentum „eng verwandt sein soll“ (Pfeiffer 2019: 77).

Wie bereits im Kapitelabschnitt über eine jüdische Weltanschauung hat einer der Jugendlichen, in diesem Fall Tarik, „seine Freunde eingeladen, gemeinsam mit ihm eine Moschee zu besuchen“ (Paßler 2020: 182). Es fällt auf, dass im folgenden Dialog die Figur Davids ausgelassen wird – dieser Umstand bleibt unkommentiert. Anders als in den vorherigen Kapiteln des Lehrerbands bleibt der Vorschlag, eine Exkursion in eine Moschee zu unternehmen, aus. Stattdessen wird angemerkt: „Vielleicht gibt es in der Klasse Schülerinnen und Schüler, die im Urlaub bereits einmal ein muslimisches Land bereist und eine Moschee besucht haben“ (Pfeiffer 2019: 78). Auf Seite 183 wird den SuS die folgende Aufgabe gestellt: „Diskutiert darüber, warum es den Angehörigen anderer Religionen erlaubt ist, in Deutschland nach ihren religiösen Gesetzen zu leben und Gotteshäuser zu bauen“ (Paßler 2020: 183). Diese Aufgabenstellung beinhaltet zahlreiche problematische Implikationen. Wird von „Angehörigen anderer Religionen“ gesprochen, spiegelt dies eine

binäre Denkweise wider und schafft den Eindruck, als gäbe es ausschließlich die Kategorien der „eigenen Religion“ und die der „Anderen“. Außerdem beinhaltet die Wortwahl die implizite Annahme, dass es eine homogene Gruppe von Weltanschauungen gäbe, welche sich von der eigenen unterscheidet. Der Fokus des Unterkapitels, so die Ausführungen des Lehrerbands, liegt auf den Gemeinsamkeiten des Islams mit dem Judentum und dem Christentum: „Selbst bei den Unterschieden schimmert Gemeinsames (Sabbat, Sonntag bzw. Freitagsgebet) durch. Die Unterschiede zwischen ihnen scheinen nur auf den ersten Blick unüberwindlich“ (Pfeiffer 2019: 77). Die Aussage, die Unterschiede zwischen den Religionen würden auf einen ersten Blick „unüberwindlich“ erscheinen, ist aus einer religionswissenschaftlichen Perspektive höchst problematisch.

Wie bereits bezüglich der Fotografien des Abschnitts zum Judentum herausgestellt wurde, werden auf den Fotografien des Unterkapitels über den Islam ebenfalls ausschließlich Männer und Jungen abgebildet. Die Abbildungen implizieren somit eine muslimische Weltanschauung, die vom männlichen Geschlecht dominiert wird.

„Zusammenleben mit Andersgläubigen – Beispiel Islam“ (Paßler 2020: 184f.) lautet der Titel des Abschnittes 5.5. des analysierten Kapitels. Anhand der gewählten Überschrift werden Muslime explizit als „andersgläubig“ eingestuft, wodurch gleichzeitig ein christlich-westliches „wir“ vorausgesetzt und einer muslimischen Tradition gegenübergestellt wird. Die Begründung der Auswahl einer muslimischen Weltanschauung als Beispiel für die sogenannten „Andersgläubigen“ bleibt aus. Der einleitende Textabschnitt der Doppelseite beinhaltet die Aussage: „Die meisten leben nach den Regeln ihres Glaubens, was für uns ungewohnt erscheinen kann“ (Paßler 2020: 184). Durch die Verwendung des Reflexivpronomens „uns“ wird wiederum auf eine christlich geprägte Gruppe von Menschen verwiesen, zu welcher sich auch die Autorin zählt – ein Prozess der Ab- und Ausgrenzung wird in Gang gesetzt.

In Aufgabe drei der Doppelseite werden die Aspekte Respekt und Toleranz gegenüber „Andersgläubigen“ aufgegriffen. Die Aufgabenstellung lautet: „Diskutiert darüber, ob Respekt und Toleranz gegenüber Andersgläubigen Grenzen haben“ (Paßler 2020: 185). Diese Frage impliziert erneut die Existenz einer einheitlichen Gruppe von „Andersgläubigen“. Zusätzlich wird der Eindruck erweckt, Toleranz und Respekt seien die Folge einseitiger Entscheidungen, welche von einer dominanten Gruppe getroffen werden. Im Lehrerband wird erläutert, dass die Doppelseite dazu beitragen solle, „die eigene Lebensweise einmal mit dem verfremdeten Blick (der Muslime) kritisch zu befragen“

(Pfeiffer 2019: 79). Hinsichtlich der Thematik eignet sich an dieser Stelle die im Schulbuch gewählte Methode des Perspektivwechsels, um Verständnis und Toleranz der SuS gegenüber einer Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen zu fördern und damit einen Beitrag zur interkulturellen Bildung zu leisten. Im direkten Kontrast zu diesem Ansatz steht jedoch die Wortwahl der Autorin, einen „verfremdeten Blick (der Muslime)“ (Pfeiffer 2019: 79) einzunehmen, welche abwertend wirkt und eine muslimische Tradition und dessen Anhänger wiederholt als „fremd“ beschreibt.

Die Kopiervorlagen des Lehrerbands beginnen mit einem Arbeitsblatt „Assoziationskarten Juden“ (Pfeiffer 2019: 103). Auf dem Arbeitsblatt befinden sich 21 Begriffe wie u. a. der Ausdruck „Schacher“ – ein negativ konnotierter Begriff, der als „abwertende Fremdbezeichnung“ (Wöstemeyer 2023: 26) beschrieben werden kann. Kontextualisiert werden die Begriffe nicht. Die folgenden Kopiervorlagen tragen die Überschriften „Kennst du die Bibel?“ und „Kennst du die Bibel (2)“ (Pfeiffer 2019: 104f.). Diese bestehen aus insgesamt 32 Fragen und Antworten, welche die Inhalte der Bibel thematisieren. Zudem befindet sich das „Memory Weltreligionen“ (Pfeiffer 2019: 106f.) in den Kopiervorlagen. Bestehend aus 30 Begriffskarten, können jeweils drei zusammengehörige Begriffe gesammelt werden, welche jeweils mit einer christlichen, einer jüdischen und einer muslimischen Tradition assoziiert werden sollen, z. B.: „JHWH/Gott/Allah“; „10 Gebote/Nächstenliebe/5 Säulen“ (Pfeiffer 2019: 106f.). Die gewählten Begriffe sowie die impliziten Vergleichskategorien weisen einen starken Einfluss des WRP und einer entsprechend christozentrischen Konzeption von Religion auf. Die übrigen drei Kopiervorlagen zu Kapitel fünf thematisieren zunächst das „Judentum und Christentum – Berührungen“ (Pfeiffer 2019: 108) anhand eines Gedichts. Zusätzlich wird ein Arbeitsblatt angeboten, auf welchem der „nordische[] Weltentstehungsmythos mit dem jüdisch-christlichen“ (Pfeiffer 2019: 109) verglichen wird. Das dritte und bereits erwähnte Arbeitsblatt trägt den Titel „Kirchenexkursion“ (Pfeiffer 2019: 110). Die einzige Nennung einer muslimischen Tradition erfolgt in Aufgabe drei auf Seite 108: „Ergänze Berührungspunkte von Christen- bzw. Judentum mit dem Islam“ (Pfeiffer 2019: 108). Die Hintergründe für das Nicht-Thematisieren des Islams auf den Arbeitsblättern bleibt erneut unkommentiert.

4.5. Konzeptualisierung von Religion gemäß des Weltreligionenparadigmas

Um die Konzeptualisierung von Religion und Religionen entlang einer vom WRP beeinflussten Sichtweise auf den Themenbereich zu erläutern, erfolgt eine Diskussion der Analyseergebnisse unter Berücksichtigung der Konzepte Diskursiver und Sozialer Praxis. Die Analyse Diskursiver Praxis nach Hjelm besteht aus der Untersuchung des Interdiskurs. Dieser beinhaltet die im Text explizit genannten Hinweise zu Bezugsquellen sowie implizite Bezüge zu weiteren Diskursen (s. Kapitel 2.3.). Hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes stellt die im Lehrerband empfohlene „Literatur zur Vorbereitung des Unterrichts“ (Pfeiffer 2019: 64f.) einen interessanten Analyseaspekt dar. Beispielhaft tritt der Begriff „Weltreligionen“ wiederholt in den Titeln der ausgewählten Texte auf: „Die fünf Weltreligionen“, „Die sieben Weltreligionen“, „Die Weltreligionen auf dem Weg“. Der zitierte Ausdruck „Weltreligionen“ und die zugrunde liegenden „Religionsverständnisse, [welche] innerhalb der Religionswissenschaft scharf kritisiert werden“ (Wöstemeyer 2023: 24), deuten darauf hin, dass der Korpus an Literatur im Sinne des WRP ausgewählt wurde und eine komplexe Vielfalt von Religionen stark vereinfacht. Die genannten Überschriften beschreiben die „Weltreligionen“ als einerseits aus fünf und andererseits aus sieben Weltanschauungen bestehend. Diese Begriffsverwendungen verdeutlichen die Definitionsproblematik des Begriffs sowie die unreflektierte Anwendung des Ausdrucks der „Weltreligionen“. Auf der Literaturliste befinden sich zudem die christlich-religionspädagogisch geprägten Titel: „Wir basteln eine Kirche“ und „Weihnachtsdetektive“. Diese deuten wiederum auf eine vom Christentum beeinflusste Perspektive auf Religion hin.

Auffällig sind außerdem die im Schulbuch angestellten Bezüge zu teils älterer Literatur – Texten aus den 1980er und 1990er-Jahren entstammend. Es wird bspw. ein Textausschnitt des Buches „Wie buchstabiert man Gott?“ (Über diese Ausgabe: Wie buchstabiert man Gott?) aus dem Jahr 1996 im Lehrbuch abgebildet sowie zwei Auszüge aus „Die Regenbogenschlange“ im Jahr 1987 veröffentlicht. Wie in Kapitel 2.4. dargelegt, wird Schulbuchwissen ebenfalls als „träges Wissen“ (Höhne 2003: 158) bezeichnet, welchem eine Geltungsdauer von circa zwei Jahrzehnten zugesprochen wird. Vor diesem Hintergrund sollte bedacht werden, dass im fachwissenschaftlichen Diskurs der Religionswissenschaft die Kritik um die Verwendung des Begriffskonzepts der „Weltreligionen“ in den 1960er-Jahren aufkam. Eine Hochzahl von Publikationen bezüglich des Forschungsthemas ließ sich in den 1980er und 1990er-Jahren verzeichnen. Schlussfolgernd besteht die Möglichkeit, dass die im Schulbuch mittels Sekundärliteratur abgebildeten Informationen und Perspektiven

bezüglich Religionen und Weltanschauungen nicht dem aktuellen Stand der Forschung entsprechen.

Wie bereits in Kapitel 2.4. erläutert, wird auf der Makroebene die Konzipierung eines Schulbuchs und die damit verbundene Selektion konsensualen Wissens von zahlreichen Diskursen beeinflusst, bspw. „Politik, Wirtschaft, Wissenschaft“ (Höhne 2003: 160). Schulbuchwissen fungiert als eine Art Schnittstelle zwischen diesen Bereichen, in welchen gesellschaftliche Akteure wie Elternverbände, Gewerkschaften und Kirchen agieren (vgl. Höhne 2003: 160). Die Einbettung von Institutionen sowie einzelnen Akteuren in einen spezifischen kulturellen, politischen und sozialen Kontext (vgl. Cotter und Robertson 2016: 5) dient als Erklärungsansatz für die unreflektierte und häufig unbewusste Anwendung von problematischen Begriffskonzepten wie dem der „Weltreligionen“ und einer Konzeption und Darstellung von Religion gemäß des Weltreligionenparadigmas. Im Sinne Symbolischer Gewalt nach Bourdieu verfügen die Herrschenden und die Beherrschten über dieselben Deutungssysteme, wodurch neue Denkräume verschlossen bleiben (vgl. Moebius und Wetterer 2011: 2). Das WRP als ein solches Deutungssystem resultiert in einer christozentrischen Weltanschauung, die Religionen klassifiziert und hierarchisiert (vgl. Cotter und Robertson 2016: 2). Reproduziert wird Symbolische Gewalt durch Institutionen des kulturellen Bereichs „wie im öffentlichen Bildungswesen, in Kirchen, Parlamenten und Medien, [...] in Institutionen also, die für gewöhnlich den Ruf genießen, zweck- oder besonders herrschaftsfreie Gebiete zu sein“ (Moebius und Wetterer 2011: 2). Diesem Zitat wird anhand der vom WRP beeinflussten Abbildung und Konzeptualisierung von Religion und Religionen im Schulbuchkapitel entsprochen.

Ein weiteres Problem stellt in diesem Zusammenhang die Sonderstellung einer christlichen Tradition im Kerncurriculum für das Fach Werte und Normen dar: „How can one have neutrality based on Christianity?“ (Alberts 2019: 60). Das im Lehrbuch abgebildete Wissen zum Themenbereich Religion wird von Generationen von SuS gelesen und verinnerlicht, „those perspectives and values then become established as “the correct” or authorized way to understand a religion or a religious group” (Andreassen 2014: 6).

Der zweite Analysebereich Diskursiver Praxis nach Hjelm ist der des Genres (s. Kapitel 2.3.). Die Betrachtung sozial anerkannter Konventionen in Bezug auf das analysierte Schulbuchmaterial verdeutlicht, dass die gesellschaftliche Etablierung eines angesehenen Lehrwerks und die ihm zugesprochene Autorität es erschweren, dieses durch Lehrbücher mit kontrastierenden Ansätzen und Perspektiven zu ersetzen bzw. zu erneuern (vgl. Andreassen

2014: 7). Entsprechend haben die kontaktierten Schulen größtenteils auf die etablierten Verlage Miltitzke und C.C.Buchner hinsichtlich der verwendeten Lehrwerke verwiesen. Andreassen merkt an, dass die Untersuchung der jeweiligen Edition des Lehrwerks aufschlussreiche Ergebnisse liefern kann. Häufig erscheinen Neuauflagen von Schulbüchern, ohne dass enthaltenes Wissen aktualisiert wird oder generell Veränderungen vorgenommen wurden (vgl. Andreassen 2014: 6). Da es sich bei dem Schulbuch um eine erste Auflage handelt, wurden die Inhalte des analysierten Kapitels mit denen des Lehrwerks „Werte und Normen 5/6: Normen und Werte“, welches im Jahr 2014 im Miltitzke Verlag erschienen ist, verglichen. Die Schulbücher haben dieselben Autor*innen und die Herausgeberin ist ebenfalls dieselbe. Auch der Aufbau sowie die Inhalte beider Lehrbuchkapitel sind größtenteils identisch. Es wurde lediglich die Schriftart verändert, ein Bild, welches einen Jungen mit Kippa zeigt, wurde entfernt (vgl. Paßler 2020: 164), die Karte der „arabischen Halbinsel“ (Paßler 2020: 178) wurde durch eine neue Karte ersetzt und die vorletzte Seite des Kapitels wurde durch die Seite „Ankerbegriffe des 5. Kapitels“ (Paßler 2020: 187) ausgetauscht. In Anbetracht des im wissenschaftlichen Diskurs hoch aktuellen Themas des Weltreligionenparadigmas, sollte kritisch reflektiert werden, dass im sechs Jahre später erschienenen Lehrwerk zum Themenbereich Religionen und Weltanschauungen keinerlei inhaltliche Neuerungen vorgenommen wurden. Diesbezüglich argumentiert Höhne, dass die engen Verflechtungen zwischen Verlagen und Kultusbürokratien sowie die daraus resultierenden wirtschaftlichen Überlegungen zur „mehrmalige[n] Verwendung von altem Material in neuen Schulbüchern aus Gründen der Kosteneinsparung“ (Höhne 2003: 65) führen können.

Die Analyse Sozialer Praxis nach Hjelm thematisiert soziokulturelle Prozesse und Machtverhältnisse, die ein Sprechereignis, in diesem Fall das Schulbuchkapitel und den Abschnitt des Lehrerbands prägen (s. Kapitel 2.4.). Diskurse haben die Macht, so Hjelm, Aspekte von Gesellschaften zu reproduzieren oder zu deren Dekonstruktion beizutragen. Entsprechend wird der Frage nachgegangen: „[Do] texts support particular types of social practice by reproducing a hegemonic agenda, or [...] are there ‘transformative impulses’ in the text“? (Hjelm 2014: 864). Grundlage der hier vorliegenden Analyse ist der Ansatz, dass das WRP als ein Beispiel der Reproduktion einer hegemonialen Agenda fungiert, mittels welcher westlich-christlich geprägte Weltanschauungen gegenüber weiteren kulturellen und religiösen Traditionen favorisiert werden. Folglich wird eine Marginalisierung „nicht-christlicher“ Traditionen sowie eine vereinfachte Darstellung der Vielfalt von

Glaubensrichtungen gefördert.

Der gesellschaftliche Einfluss eines Diskurses wird stark von der sozialen Stellung der jeweiligen Akteur*innen beeinflusst (vgl. Hjelm 2014: 864). Zudem stellt ein Lehrbuch ein einflussreiches Medium dar, welches den Autor*innen eine gewisse Macht und einen unantastbaren Charakter verleihen kann (vgl. Andreassen 2014: 1). Dieser Umstand sowie die Tatsache, dass Jana Paßler neben besagtem Schulbuchkapitel zahlreiche weitere Unterrichtsmaterialien im Miltzke Verlag veröffentlicht hat, lassen darauf schließen, dass die Autorin gesellschaftlich anerkannt ist.

Die bewusste oder auch unbewusste Perspektivwahl bezüglich eines Themenbereichs sowie die Auswahl von Wissen reflektiert stets die Werte derer, die es auswählen (vgl. Andreassen 2014: 2). Es wird sich für bestimmte Ausdrücke und Begriffskonzepte und gleichzeitig gegen andere entschieden, um die vermeintliche „Realität“ zu beschreiben (Hjelm 2011: 143). Die Textanalyse hat deutlich gemacht, dass die Perspektive, aus welcher das Schulbuchkapitel verfasst wurde, eine stark selektive und vom Christentum geprägte Auffassung von Religion umfasst. Es wird ein christliches Verständnis von Religion zum Ausdruck gebracht, welches dem WRP entsprechend unreflektiert angewandt wird. Dieses theologische Verständnis beinhaltet darüber hinaus ein „monotheistisches Bild von Religion“ (Wöstemeyer 2023: 25). Eine Reflexion und Kommentierung der Auswahl von Religionen für das Schulbuchkapitel bleiben aus. Die Leidtragenden sind an dieser Stelle die SuS, welchen die Möglichkeit verwehrt wird, ein umfassendes Verständnis von Religion und Religionen zu entwickeln. Eine einseitige Darstellung des Themengegenstands kann dazu führen, dass die SuS den Eindruck gewinnen, monotheistische Traditionen hätten eine größere Relevanz oder, verglichen mit weiteren Weltanschauungen, eine höhere moralische Legitimität inne. Bei der Konzeption eines Schulbuchs muss zwangsläufig selektiv gearbeitet werden – im Falle des analysierten Kapitels resultiert das machtvolle Ausschließen bestimmten Wissens (vgl. Höhne 2003: 157) jedoch in einer Klassifizierung von Weltanschauungen entlang des WRP.

Es wird eine vermeintliche Definition von Religion anhand eines christozentrischen Weltbildes vorausgesetzt, welches die Kategorie Religion von allem „gewöhnlichen“ unterscheidet. Religion erscheint, als hätte sie „essence and agency“ (Cotter und Robertson 2016: 9). Infolge dieser Personifikation wird dem Konzept von Religion bspw. die Fähigkeit zugesprochen, etwas zu „lehren“, zu „zeigen“ oder jemanden „aufzufordern“ (Paßler 2020: 152), unabhängig von jeglichem menschlichen Handeln (vgl. Cotter und Robertson 2016:

9).

Wie Alberts bereits bezüglich der Inhalte des Kerncurriculums Werte und Normen argumentiert („religions are, in the whole curriculum, mainly reduced to sources of orientation. This is, of course, a very particular and narrow conception of religion that only highlights one (generally conceived of as positive) aspect of religion“ (Alberts 2019: 61)), liegt der Fokus bei der Einführung eines Religionskonzepts im Schulbuchkapitel ebenfalls auf einer orientierungsstiftenden Funktion von Religion. Soziale Bedürfnisse nach Gemeinschaft und gesellschaftlich anerkannten Werten werden herausgestellt. Religion fungiert als „Weltdeutung und Lebenshilfe“ (Pfeiffer 2019: 69) – es wird ein funktionalistisches Religionsverständnis ersichtlich. Ein weiteres Ziel besteht außerdem darin, „[d]as Wesen von Religion [...] herauszuarbeiten“ (Pfeiffer 2019: 67). Schröder argumentiert bezüglich der Frage nach „dem Wesen von Religion“, dass derartige „im akademischen Fachdiskurs der Religionswissenschaft als ahistorisch, christozentrisch und kryptotheologisch verworfenen Konzeptionen von Religion/en [...] mit Hilfe des Weltreligionenparadigmas systematisiert“ (Schröder 2020: 331) werden.

Des Weiteren stellt die Sprache ein bedeutendes Instrument Symbolischer Gewalt dar – mittels der Textanalyse wurden Zitate des Schulbuchkapitels herausgearbeitet, welche wiederholt sprachliche Bezüge zum WRP aufwiesen. Derartige Bezugnahmen erfolgen seitens Autor*innen „sometimes because they find it useful for their own construction of community and individual identification as well as a tool with which to negotiate their position within a social hierarchy“ (Ramey 2016: 54). Sprache wird somit verwendet, um Religion zu konzeptualisieren. Die Unterscheidung zwischen religiöser und säkularer Sprache wird in der Konzipierung des Kapitels jedoch nicht berücksichtigt. Entsprechend bleibt die vielversprechende Chance, den SuS nahezubringen, in welchen Kontexten religiöse bzw. säkulare Sprache verwendet werden kann und soll, ungenutzt (vgl. Frank 2014: 67). Das wiederholt auftretende und unkommentierte christliche Vokabular erweckt darüber hinaus den Eindruck, als würde eine religiös christliche Bildung seitens der Leser*innen vorausgesetzt werden.

Eine christliche Weltanschauung zieht sich als eine Art dominante Macht durch das Lehrbuchkapitel. Bleisch und Schwab argumentieren in diesem Kontext, dass diskursanalytische Untersuchungen des religionssoziologischen Diskurses ergaben, dass das Christentum vermehrt als eine westliche Religion imaginiert wird, die für Prozesse der Aufklärung, der Geschlechtergleichheit und der Säkularisierung offen sei. Das Judentum,

der Islam, der Hinduismus und der Buddhismus werden hingegen als nicht-westliche Religionen konstruiert, die bezüglich Säkularisierungsprozessen rückständig seien (vgl. Bleisch und Schwab 2021: 2). Die hier angesprochene Konzeption von Religionen wird im Lehrbuchkapitel speziell am Beispiel des Islams deutlich. Die Tradition wird vermehrt anhand von Vergleichen mit dem Judentum und dem Christentum behandelt. Es erfolgt zudem eine Nicht-Thematisierung der Weltanschauung bspw. auf den Arbeitsblättern des Lehrerbands sowie eine Darstellung des Islams als „so fremd wirkende Religion“ (Pfeiffer 2019: 77). Diese hegemonialen Vorstellungen vom islamisch „Anderen“ dienen als Gegenpol zur selbstdefinierten modernen westlichen Gemeinschaft, argumentiert Bilgi (vgl. Bilgi 2015: 16). Folglich resultieren aus dem Diskurs um das Konzept der „Weltreligionen“ Ein- und Ausgrenzungsprozesse (vgl. Schäfer und Wienold 2012: 171). Anhand impliziter oder expliziter „Othering“-Strategien, die ein allgemeines christliches „Wir“ voraussetzen, werden nicht nur all die „anderen“ Religionen, sondern auch säkulare Weltanschauungen ausgeschlossen (vgl. Alberts 2019: 61). Diese „Othering“-Prozesse treten im untersuchten Text anhand der Verwendung der Pronomen „wir“ und „unser“ auf, wenn sich auf eine christliche Tradition bezogen und sich gleichzeitig von weiteren Religionen und Weltanschauungen distanziert wird.

Zusätzlich werden im analysierten Lehrbuchkapitel Prozesse der Ausgrenzung und Stereotypisierung gefördert, indem kartografische Abbildungen von Religionen herangezogen werden. Die erste Doppelseite des Kapitels „Religionen unserer Welt – Judentum, Christentum, Islam“ (Paßler 2020: 150) zeigt, wie in Kapitel 4.4. erläutert, eine kleine Abbildung einer Weltkarte mit farblichen Markierungen. Der Hintergrund der ersten Seite des Kapitels besteht ebenfalls aus einer stark vergrößerten Weltkarte. Sobald Religionen kartografisch visualisiert werden, entsteht eine Verräumlichung von Traditionen als abstrakte Objekte. Abhängig von der Ansicht der Karte und der Verortung der verschiedenen Religionen auf der Karte werden aus diesen Lokal-, Regional- oder „Weltreligionen“ (vgl. Thobro 2014: 157f.).

Die Gemeinsamkeiten der drei ausgewählten Religionen werden mittels der Hauptkategorien „Buchreligionen“, „abrahamitische Religionen“ (Pfeiffer 2019: 70), „monotheistische[] Weltreligionen“ (Pfeiffer 2019: 68) begründet. Zudem werden die Unterkategorien Texte/Schriften, Religionsstifter, Pflichten und Gebote, Bräuche und Feste und Orte zum Vergleich der Traditionen herangezogen. Der Ansatz des Vergleichens stellt eine zentrale Methode des Schulbuchkapitels dar. Diese können als „attempts to help pupils

to understand a religion by comparing it to another, usually Christianity” (Wintersgill 2014: 106) beschrieben werden. Es ist jedoch auffällig, dass im Unterkapitel zum Christentum keine Aufgabenstellung zu finden ist, welche die SuS auffordert, Aspekte einer christlichen Weltanschauung mit denen des Judentums und des Islams zu vergleichen. Im Unterkapitel über eine muslimische Weltanschauung ist dieser Ansatz hingegen intendiert: „Ich empfehle [...] den Islam zu den beiden schon behandelten Religionen in Beziehung zu setzen“ (Pfeiffer 2019: 77). Es gibt zahlreiche Aufgaben, in denen Aspekte des Islams mit einer christlichen und/oder jüdischen Tradition verglichen werden (s. Kapitel 4.4.). Das Vergleichen von Religionen und Weltanschauungen unter Bezugnahme christlich-westlicher Kategorien kann dazu führen, dass eine christliche Weltanschauung als überlegen dargestellt wird. Dies kann wiederum einen ethnozentrischen Blickwinkel fördern, der andere Religionen und Weltanschauungen bewertet und herabwürdigt. Aus einer religionswissenschaftlichen Perspektive ist es essenziell, Weltanschauungen in ihrem jeweiligen kulturellen und historischen Kontext zu betrachten. Ein Vergleich von unterschiedlichen Weltanschauungen ist nur dann sinnvoll, wenn die unterschiedlichen Kontexte und komplexen Entwicklungen berücksichtigt werden.

Die Betrachtung der Darstellung weltanschaulicher und interreligiöser Pluralität im analysierten Text liefert ebenfalls aufschlussreiche Ergebnisse im Hinblick auf die Konzeptualisierung von Religion entlang des Weltreligionenparadigmas. Wintersgill erläutert diesbezüglich: „The representation of the diverse nature of religion is a particularly important feature of books for 11-14 year olds” (Wintersgill 2014: 107). Folglich ist es von großer Wichtigkeit, dass Lehrbücher nicht den Eindruck vermitteln, dass bspw. *alle* Christen oder *alle* Hindus dieselben Überzeugungen und Werte teilen, auf dieselbe Weise beten oder dieselben Traditionen aufrechterhalten. Ebenso wichtig ist es, dass Lehrbücher Religionen nicht aus der Innenperspektive einer einzelnen Gruppe darstellen (vgl. Wintersgill 2014: 107). Im analysierten Text werden Religionen und deren Konzepte zunächst als homogene Einheiten dargestellt: „Worauf alle Religionen Wert legen“ (Paßler 2020: 152), „Die Christen glauben“, „Die Muslime glauben“ (Paßler 2020: 155). Außerdem werden Religionen aus einer konfessionell geprägten Innenperspektive präsentiert, indem eine christliche Weltanschauung präferiert wird. Die inhaltlich betrachtete starke Limitierung des Kapitels auf drei bestimmte religiöse Traditionen bildet lediglich einen sehr kleinen Ausschnitt von den „Religionen unserer Welt“ (Pfeiffer 2019: Inhaltsverzeichnis) ab. Dieser auf dem WRP basierende Ansatz entspricht folglich nicht der Forderung des

Kerncurriculums, „dass das Fach Werte und Normen die Pluralität unterschiedlicher Wahrheitsansprüche in Religionen und Weltanschauungen thematisiert“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 5f).

Einen weiteren kritischen Aspekt stellt jener dar, dass die interreligiöse Diversität bezüglich der Kategorie Geschlecht in den Unterkapiteln über das Judentum und den Islam nicht berücksichtigt wird. Fotografien, welche die genannten Traditionen abbilden sollen, sind dominant maskulin und zeigen lediglich Jungen und Männer. Derartige Darstellungen können wiederum zu einem verfälschten Verständnis von Religionen beitragen, da die in Lehrbüchern vorhandenen Abbildungen und Illustrationen eine starke Aussagekraft innehaben und vermehrt im Gedächtnis der SuS fortbestehen (vgl. Andreassen 2014: 3f.). Ein Blick in das Kerncurriculum Werte und Normen liefert die Aussage, dass „[d]ie Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler [...] mehr denn je von einer Pluralität verschiedener Kulturen, Nationalitäten, Religionen, Weltanschauungen und individuellen Überzeugungen geprägt“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 17) ist. Um dieser Vielfalt thematisch sowie methodisch gerecht zu werden, sollte das Ziel verfolgt werden, im Werte und Normen Unterricht eine differenzierte und nuancierte Sichtweise auf Religionen zu vermitteln, welche bspw. die Vielfalt und Komplexität der Geschlechterverhältnisse in den jeweiligen Traditionen berücksichtigt.

Die in Kapitel 4.4. zahlreich zitierten und kritisierten Erläuterungen, Vorschläge und Unterrichtsmaterialien des Lehrerbands reproduzieren zusätzlich eine Darstellung von Religion und Religionen gemäß dem WRP. Die einseitige und theologisch geprägte Perspektive, aus welcher das Schulbuch konzipiert wurde, ließ sich ebenfalls im Lehrerband herausarbeiten.

Darüber hinaus werden einzelne Aspekte der bereits in Kapitel drei dargelegten Kritik hinsichtlich der Darstellung von Religion und Religionen im Kerncurriculum, im Schulbuchkapitel sowie im Lehrerband reproduziert. Es erfolgt eine Klassifizierung des Christentums als Leitbild religiöser Traditionen. Außerdem beinhaltet das Lehrbuch ebenso wie das Kerncurriculum Bezüge zur religionsphänomenologischen Tradition („das Wesen von Religion“ (Pfeiffer 2019: 67)), wodurch ein monotheistisch und christlich geprägtes Religionsverständnis gefördert wird. Das im religionswissenschaftlichen Diskurs stark kritisierte Begriffskonzept der „Weltreligionen“ wird ebenfalls unreflektiert aus dem Kerncurriculum übernommen. Diese Aspekte verdeutlichen den sowohl im Schulbuchkapitel als auch im Lehrerband fehlenden religionswissenschaftlichen Einfluss.

5. Fazit

Das WRP „has created its own ‘universal acceptance’ which must be carefully unpicked from the discourse“ (Corrywright 2016: 170). Im Sinne dieses weiteren Zitats Corrywrights, wurde in der vorliegenden Arbeit ein ausgewähltes Schulbuchkapitel sowie der Abschnitt des dazugehörigen Lehrerbands des Miltzke Verlags analysiert und interpretiert. Es wurde untersucht, ob die inhaltliche sowie die bildliche Gestaltung des ausgewählten Materials Einflüsse des Weltreligionenparadigmas aufweist. Zusätzlich wurden einzelne und für die Arbeit relevante Diskurse rund um das Schulbuch und die Behandlung des Themas Religion sowie deren zugrunde liegenden Machtstrukturen analysiert. Ziel war es, den allgegenwärtigen Charakter des Weltreligionenparadigmas und dessen universelle Akzeptanz (vgl. Corrywright 2016: 170) zu reflektieren und die im vorliegenden Schulbuchkapitel und im Lehrerbandabschnitt hergestellten Bezüge zum WRP aufzudecken. Das Internalisieren und Heranziehen von Weltdeutungssystemen, z. B. in Form des Weltreligionenparadigmas, geschieht häufig unbewusst. In diesem Kontext wurden Bourdieus Erläuterungen zum Konzept Symbolischer Gewalt in die Argumentation der Arbeit einbezogen und ein Ansatz dargelegt, welcher erörtert, auf welche Weise Herrschaftsmechanismen in einer Gesellschaft auf subtile und beinahe unsichtbare Weise erzeugt, aufrechterhalten und reproduziert werden. Indem bestimmte Werte, Normen, Perspektiven oder Deutungssysteme als „natürlich“ oder „unveränderlich“ dargestellt werden kann Symbolische Gewalt in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft wirken – einschließlich des Bildungswesens. Mittels des Konzepts der „small ‚i‘ indoctrination“ wurde ein konkreter Bezug zum Werte und Normen Unterricht und dem Themenbereich Religion geschaffen. Alberts Theorie betont ebenfalls die subtile, aber dennoch wirksame Weise, auf welche bestimmte religiöse Überzeugungen und Perspektiven in die öffentliche schulische Bildung eingebettet werden und als eine Art „implizite Indoktrination“ agieren. Mittels der Methode der Diskursanalyse konnten neben einer Untersuchung der Textebene des ausgewählten Kapitels darüber hinaus die sozialen und politischen Bedingungen, unter welchen das Schulbuch produziert wurde, berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang wurde die Rolle des Mediums Schulbuch innerhalb der Gesellschaft analysiert.

Ein weiterer Faktor, welcher das Schulbuchwissen beeinflusst und diesem einen thematischen Rahmen gibt, ist das jeweilige Kerncurriculum des Fachbereichs. Im Curriculum für das Fach Werte und Normen steht die geforderte Neutralität des Faches im

Widerspruch mit der Priorisierung einer christlich geprägten Weltanschauung und der Wahrung einer „christlich-abendländischen Tradition“. Zudem werden wiederholt Bezüge zu Konzepten hergestellt, welche in der Religionswissenschaft kritisiert und als „überholt“ eingeordnet werden. Im Kontext der Ausarbeitung eines Schulbuchkapitels zum Thema Religionen und Weltanschauungen fördert das Kerncurriculum folglich eine Konzeptualisierung von Religion, welche implizit auf dem WRP basiert. Vor dem Hintergrund, dass das Schulfach Werte und Normen als vermeintlich säkular gilt, sollte speziell bezüglich religionsbezogener Themen ein religionskundlich sowie religionswissenschaftlich fundierter Ansatz gefördert werden. Die Recherche hinsichtlich des fachwissenschaftlichen Hintergrunds Paßlers ergab zudem eine gewisse Nähe zum evangelischen Religionsunterricht – dies lässt ebenfalls auf eine nicht-religionswissenschaftliche und stattdessen theologisch geprägte Sichtweise auf das Thema schließen.

Die kritische Analyse des Werte und Normen Schulbuchkapitels und des Lehrerbands lieferte das Ergebnis einer einseitigen Konzeptualisierung des Themengegenstands sowie die Untersuchungsergebnisse in Form von Verallgemeinerungen, sachlichen Ungenauigkeiten und des Nicht-Berücksichtigens religiös ungebundener Mitglieder der Gesellschaft. Das Bild von Religion, welches das analysierte Material den Leser*innen darbietet, ist basierend auf dem WRP, durch eine westliche sowie konfessionell-christliche Innenperspektive geprägt. Das Kapitel wird von der Thematisierung drei ausgewählter Religionen dominiert, wobei die Berücksichtigung zweier dieser Religionen auf ihrer Verbindung mit einer christlichen Weltanschauung begründet wird. Christliche sowie verallgemeinernde Begriffskonzepte und Kategorien werden explizit und implizit herangezogen, um Religion und Religionen darzustellen. Trotz der Auseinandersetzung mit einer muslimischen Weltanschauung in einem gesonderten Unterkapitel findet diese im analysierten Schulbuchabschnitt weniger Berücksichtigung als die Traditionen des Judentums und des Christentums. In Passagen, in welchen die Religionen thematisch nebeneinander behandelt werden, wird der Islam vermehrt übergangen oder anhand von Vergleichen besprochen. Mittels der wiederholten Hervorhebung des Christentums entsteht der Eindruck einer Positionierung der Autorin. Neben den drei thematisierten Religionen werden keine weiteren religiösen oder säkularen Weltanschauungen als „Orientierungsmöglichkeiten“ abgebildet.

Um die im wissenschaftlichen Diskurs kritisierten Weltdeutungssysteme wie z. B. das WRP

kritisch zu hinterfragen und überwinden zu können, ist ein Bruch mit dem Alltagsverständnis des Konzepts notwendig. Damit dieser Ansatz in die Praxis umgesetzt werden kann, schlägt der Religionswissenschaftler Teemu Taira vor, ethnografische Studien in den Unterricht über Religionen zu integrieren. Auf diese Weise kann gemeinsam mit den SuS erarbeitet werden, dass die Überzeugungen und Praktiken von Traditionen und Weltanschauungen heterogen und die vermeintlichen Grenzen zwischen diesen überraschend fließend sind (vgl. Taira 2016: 82). Der Ansatz Rameys basiert ebenfalls darauf, gemeinsam mit den SuS einen Perspektivwechsel vorzunehmen, welcher das WRP dezentriert und kritisiert, während es gleichzeitig als Unterrichtsgegenstand und Studienobjekt fungiert. Anhand dieses Ansatzes sollen die problematischen Implikationen des Weltreligionenparadigmas hervorgehoben werden – z. B. die Annahme, Religionen seien streng definierte Systeme. Die SuS sollen unter Anleitung selbst erkennen, dass die Kategorisierung von Religionen als „Weltreligionen“ diese fälschlicherweise als homogene Einheiten abbildet und zudem hierarchisiert (vgl. Ramey 2016: 50). Zusätzlich können in diesem Zusammenhang problematische Bücher und Texte als pädagogische Ressource und Untersuchungsgegenstand herangezogen werden. Indem auf die Verwendung von Begriffskonzepten basierend auf dem WRP in Schulbüchern hingewiesen wird und deren möglichen Folgen diskutiert werden, kann die Verwendung einer reflektierten Wortwahl gefördert werden. Bereits kleine Veränderungen in der Ausdrucksweise können zu einer Perspektivverschiebung beitragen: „[R]ather than stating, ‘Judaism has three main branches’ state, ‘These three groups are commonly identified as the main branches of Judaism’“ (Ramey 2016: 59). Ein weiterer Ansatz, um das WRP im Unterricht zu dekonstruieren besteht darin, mit den SuS ausgewählte Leitfragen zu besprechen, welche die Prozesse thematisieren, anhand derer „Weltreligionen“ konstruiert wurden: „When did ‘X’ become labelled as an identity and ‘religion’? What was the process like? What consequences did it have? What is the conceptual history of the word that is either translated as ‘religious’ in a local language or used to identify the local ‘religion’[...]?“ (Taira 2016: 84). Abschließend betont Katharina Frank den Aspekt, im Unterricht über Religion und Religionen bei Themen anzusetzen, „die alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von deren religiöser und weltanschaulicher Sozialisation, betreffen“ (Frank 2016: 22).

Wird das WRP als eine Art Puzzle betrachtet, werden innerhalb des Paradigmas lediglich bestimmte Puzzleteile von Religionen ausgewählt und zusammengesetzt, während andere ignoriert werden. Auf diese Weise kann jedoch nie ein vollständiges Bild der Religionen

entstehen. Schlussfolgernd ist es unmöglich, den SuS anhand eines auf dem WRP basierenden Religionsverständnisses eine säkulare, vielfältige sowie inklusive Sichtweise auf Religion und einzelne Religionen zu vermitteln. Entsprechend wäre eine reflektierte und kritische Überprüfung von Lehrbuchinhalten zum Themenkomplex Religion sowie eine intensivere religionswissenschaftliche Orientierung der Autor*innen wünschenswert. Um ein Verständnis von Religion zu lehren, welches über das WRP hinaus geht, ist es notwendig, die „Brille“, die wir aufhaben und welche Wahrnehmungs- und Selektionsmechanismen beeinflusst, zu reflektieren. Abschließend möchte ich in diesem Zusammenhang Richard David Precht zitieren, welcher in seinem Podcast kritisch anmerkt: „Wir sollten unsere Perspektive auf die Welt nicht für die einzige Perspektive auf die Welt halten“ (Precht 2023: 01:02-01:07).

Literaturverzeichnis

- Alberts, Wanda. „Religious education as small ‘i’ indoctrination: How European countries struggle with a secular approach to religion in schools.“ *CEPS journal*, Faculty of Education University of Ljubljana, Vol. 9, No. 4, 2019, S. 53-72.
- Andreassen, Bengt-Ove. „Introduction: Theoretical Perspectives on Textbooks/ Textbooks in Religious Studies Research.“ *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*, Equinox Publishing, 2014, S. 1-15.
- „Auf einen Blick: Die Diakonie stellt sich vor.“ *Diakonie Deutschland*, Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung e.V. <https://www.diakonie.de/impressum>. Aufgerufen am 18.02.2023.
- Bilgi, Oktay. „Grenzen der (An-) Erkennung als Grenzen der Gemeinschaft?.“ *Islam und Sozialisation: Aktuelle Studien*, Springer VS, 2015, S. 15-38.
- Bleisch, Petra, und Ariane Schwab. „The ‘world religions paradigm’ as the organising principle of didactic action – a case study.“ *British Journal of Religious Education*, Routledge, 2021, Vol. 44, S. 1-14.
- Corrywright, Dominic. „Complex learning and the World Religions Paradigm: Teaching religion in a shifting subject landscape.“ *After World Religions*, Routledge, 2016, S. 168-182.
- Cotter, Christopher R., und David G. Robertson. „Introduction: The world religions paradigm in contemporary religious studies.“ *After World Religions*, Routledge, 2016, S. 1-20.
- „Deutscher Caritasverband: Verbandsporträt.“ *Caritas*, Deutscher Caritasverband e.V., <https://www.caritas.de/diecaritas/deutscher Caritasverband/>. Aufgerufen am: 18.02.2023.
- Figl, Johann. *Handbuch Religionswissenschaft: Religionen und ihre zentralen Themen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003.
- Frank, Katharina. „Bad Religions and Good Religions: The Representation of Religion and Religious in a New Swiss Textbook.“ *Textbook Gods. Genre, Text and Teaching Religious Studies*, Equinox Publishing, 2014, S. 62-85.

- Frank, Katharina. „Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde.“ *Zeitschrift für Religionskunde*, GFRK, Vol. 3, 2016, S. 19-33.
- Hall, Stuart. „The West and the Rest: Discourse and Power.“ *Formations of Modernity*, Polity Press, 1992, S. 275-320.
- Hjelm, Titus. „Discourse Analysis.“ *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*, Routledge, 2011, S. 134-150.
- Hjelm, Titus. „Religion, Discourse and Power: A Contribution towards a Critical Sociology of Religion.“ *Critical Sociology*, Sage Publications, Vol. 40, Nr. 6, 2014, S. 855-872.
- Höhne, Thomas. *Schulbuchwissen: Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt am Main: Books on Demand, 2003.
- Jensen, Tim, und Karna Kjeldsen. „RE in Denmark – Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present.“ *Temenos-Nordic Journal of Comparative Religion*, Vol. 49, Nr. 2, 2013, S. 185-224.
- Moebius, Stephan, und Angelika Wetterer. „Symbolische Gewalt.“ *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, Springer VS, Vol. 36, Nr. 4, 2011, S. 1-10.
- Myers, David G., und Ed Diener. „The scientific pursuit of happiness.“ *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 13, Nr. 2, Sage Publications, 2018, S. 218-225.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10: Werte und Normen*, Hannover, 2017.
- Paßler, Jana. „Kapitel 5: Religionen unserer Welt – Judentum, Christentum, Islam.“ *WuN 5/6: Werte Normen Weltanschauungen, Lehrbuch*. Magdeburg: Militzke Verlag, 2020, S. 150-187.
- „Personen: Prof. Dr. habil. Silke Pfeiffer.“ *Fachhochschule des Mittelstands Rostock (FHM)*, https://www.fh-mittelstand.de/fhm/organisation/personen/person?tx_fhmadministration_persons%5Baction%5D=show&tx_fhmadministration_persons%5Bcontroller%5D=Person&tx_fhmadministration_persons%5Bperson%5D=57&cHash=59f020ad25c6a0a6e015ae87b285a85b. Aufgerufen am 14.01.2023.

- Pfeiffer, Silke. *WuN 5/6: Werte Normen Weltanschauungen, Lehrerband*. Magdeburg: Militzke Verlag, 2019.
- Pfeiffer, Silke. *WuN 5/6: Werte Normen Weltanschauungen, Lehrbuch*. Magdeburg: Militzke Verlag, 2020.
- Precht, Richard David. „Ausgabe Zweiundsiebzig“, *Lanz & Precht*, podigee, 20.01.2023, <https://lanz-precht.podigee.io/74-ausgabe-zweiundsiebzig>. Aufgerufen am 14.02.2023.
- Ramey, Steven W. „The critical embrace: Teaching the World Religions Paradigm as data.“ *After World Religions*, Routledge, 2016, S. 48-60.
- Schäfer, Franka, und Hanns Wienold. „Auf der Suche nach den Weltreligionen: Vom christlichen Glauben zur universellen religiösen Erfahrung.“ *Doing Modernity – Doing Religion*, Wiesbaden: Springer VS, 2012, S. 169-204.
- Schmidt, Robert, und Volker Woltersdorff. „Einleitung.“ *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*. Köln: Herbert von Halem Verlag, 2018, S. 7-21.
- Schröder, Stefan. „Umstrittene Säkularität.“ *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, De Gruyter, Vol. 28, No. 2, 2020, S. 314-335.
- Smith, Jonathan Z. „Religion, Religions, Religious.“ *Critical terms for Religious Studies*, The University of Chicago Press, 1998, S. 269-284.
- Taira, Teemu. „Doing things with ‘religion’: A discursive approach in rethinking the World Religions Paradigm.“ *After World Religions*, Routledge, 2016, S. 75-91.
- Thobro, Suzanne Anett. „Cartographic Representations of Religion(s) in Norwegian Textbooks.“ *Textbook Gods. Genre, Text and Teaching Religious Studies*, Equinox Publishing, 2014, S. 157-176.
- „Über diese Ausgabe: Wie buchstabiert man Gott?“, *Google Books*, https://www.google.de/books/edition/Wie_buchstabiert_man_Gott/1XokAAAACA-AJ?hl=de. Aufgerufen am 22.02.2023.
- „Über uns: Militzke.“ *Militzke*, Militzke Verlag GmbH, <https://www.militzke.de/ueber-uns>. Aufgerufen am 02.12.2022.

Wintersgill, Barbara. „Researching Materials Used to Teach about World Religions in Schools in England.“ *Textbook Gods. Genre, Text and Teaching Religious Studies*, Equinox Publishing, 2014, S. 98-116.

Wöstemeyer, Christina. „Teil 2: Historische Entwicklungen und Kontexte: Niedersachsen.“ *Handbuch Religionskunde in Deutschland*, De Gruyter, 2023, S. 297-327.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Textanalyse nach Hjelm.....	13
Abbildung 2: Schulbuch Seite 150.....	30
Abbildung 3: Schulbuch Seite 151.....	32
Abbildung 4: „Was ist Religion?“.....	34

Anhang

Anhang 1: Inhaltsverzeichnis Kapitel 5

5 Religionen unserer Welt – Judentum, Christentum, Islam	150
5.1 Religion im Leben der Menschen	152
Was ist Religion?	152
Ein Gott – viele Götter	154
Die Schöpfung und der Mensch	156
Jeruschalajim – Jerusalem – Al Quds	158
5.2 Höre, Israel – das Judentum	160
Wer ist Jude bzw. Jüdin?	160
Die Tora – Weisung für das Leben	161
Leben und Handeln im jüdischen Glauben	162
Zu Besuch in der Synagoge	166
5.3 Kirche, Kreuz und Vaterunser – das Christentum	168
Die Bibel – Urkunde des Glaubens	169
Jesus von Nazaret – Jesus Christus	170
Die Botschaft des Jesu von Nazaret	172
Die Kirche – Begegnung und Andacht	174
5.4 Allah ist groß – der Islam	176
Der Koran – das Wort Gottes	177
Mohammed – der Gesandte Gottes	178
Leben und Handeln der Muslime	180
Zu Besuch in einer Moschee	182
5.5 Zusammenleben mit Andersgläubigen – Beispiel Islam	184
Methode: Bilder erschließen	186
Zusammenfassung	187

(Quelle: Pfeiffer: WuN 5/6: Werte Normen Weltanschauungen, Lehrbuch. Militzke Verlag GmbH, Magdeburg 2020)

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich,

Vorname, Name: Julia Becker

nach Maßgabe von § 6 Absatz 5 der Prüfungsordnung,

dass ich die anliegende Arbeit

Studienfach, Prüfer/in: Religionswissenschaft, Prof. Dr. Wanda Alberts, Christina Wöstemeyer

Titel der Arbeit: Das Weltreligionenparadigma im Werte und Normen Unterricht: Eine kritische Analyse ausgewählter Schulbücher

selbstständig verfasst habe,

dass keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt wurden,

dass alle Stellen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen entnommen wurden, als solche kenntlich gemacht sind und

dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen hat.

Mit der Übermittlung meiner Arbeit auch an externe Dienste zur Plagiatsprüfung durch Plagiatssoftware erkläre ich mich einverstanden (bitte unten ankreuzen).

ja

nein

Hannover, 21.03.2023

Ort, Datum



Unterschrift