

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Schulbuchanalyse

Julia Henningsen

erstellt: März 2023

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201081/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Schulbuchanalyse

Julia Henningsen

1. Das Schulbuch allgemein

1.1. Das Schulbuch als Unterrichtsgegenstand

Einerseits ist das Schulbuch als ein eigenes und für sich bestehendes Medium zu verstehen, andererseits enthält es wiederum selbst verschiedenste Quellengattungen und → [Medien](#), was es zu einem vielfältig einsetzbaren Unterrichtsgegenstand macht. Als Funktionen werden dem Schulbuch daher zugeschrieben: Lehre, Steuerung, Motivierung, Differenzierung, Übung und Kontrolle, Innovation, Strukturierung, Repräsentation (Hacker, 1980, 10).

Für einen Schwerpunkt dieses Beitrags ist besonders die letztgenannte Funktion von Interesse: die *Repräsentation* von Wissen. Daher wird sie an dieser Stelle näher erläutert. Das Repräsentationsgeschehen ist vielschichtig, vielseitig und umfasst mehrere Teilprozesse (z.B. Chakrabarti, 2011; Hall, 2000; Riese, 1997; Westhelle, 2010): Repräsentation meint Konstruktion, Stellvertretung, Vorstellung, Imagination und Selbstrepräsentation. Verbunden ist der Begriff außerdem mit der Idee der Chronologie von ontologischem Original und Repräsentation. Repräsentation beinhaltet Reproduktion, Repetition und somit auch Imitation. Dies kann bis zur Substitution führen, sodass das Original selbst überflüssig erscheint, denn die Repräsentation hat einen Eigenwert erlangt und wirkt stellvertretend. Versteht man jede Repräsentation jedoch als Konstrukt bzw. konstruierte Wirklichkeit, so erlischt die Existenz irgendeines „Originals“. Darin zeigt sich die Willkür von Bedeutungszuschreibungen. Impliziert sind dadurch Momente der Aneignung und der statischen Abgrenzung, die sich in Identifikationen, Stereotypisierungen und *Othering*-Prozessen niederschlagen können. Zentraler Auslöser für das Entstehen aller Repräsentationen ist die Intentionalität. In diesen Prozessen wirken Machtinteressen. Abhängig vom Ziel bzw. Verwendungszweck einer Repräsentation, finden manche Merkmale eine stärkere Ausprägung oder Betonung als andere. Insgesamt sind alle Merkmale miteinander verknüpft. So schwingt bei jeder Repräsentation auch die Selbstrepräsentation, das Selbstbild, mit. Repräsentation wirkt jedoch nicht nur in eine Richtung (Riese, 1997, 335). Es gibt Gegenstimmen und Gegenrepräsentationen (z.B. aus dem Globalen Süden, die koloniale Repräsentationen infrage stellen), indem sie beispielsweise andere Narrative zu den gängigen bieten.

Galten die oben genannten didaktischen Funktionen vor allem für den primären Einsatzbereich des Schulbuchs, nämlich dem schulischen Unterricht, so lassen sich von der soziologischen Perspektive her Funktionen mit einer noch breiteren Wirkung ausmachen. Diese knüpfen an das Verständnis von Schulbüchern als Artefakte an, die nicht bloß Instrumente der Wissensvermittlung sind, sondern das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft widerspiegeln. Innerhalb einer heterogenen Gesellschaft bilden sie gewissermaßen das „Kerncurriculum“ für die Kommunikation (Kahlert, 2010, 41). Diese Kommunikation findet nicht nur synchron, sondern auch diachron über Generationen hinweg statt (Stein, 2003, 236). Dabei ist einflussreich, *was* im Konsens als „zu Wissendes“ deklariert, *wie* dies (re)präsentiert und somit medial an die kommenden Lernenden weitergegeben wird. Diese und weitere Entscheidungen hinterfragt man in der Schulbuchforschung allerdings erst seit dem 21. Jahrhundert (Augschöll Blasbichler, 2019; Wiater, 2003).

1.2. Das Schulbuch als Forschungsgegenstand

„Lehrmittel“ bilden „einen zentralen Bestandteil der materialen Kultur von schulischer Bildung und damit einen konstituierenden Faktor der modernen Schule“ (Fuchs/Niehaus/Stoletzki, 2014, 9). Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert hat die Entwicklung von Lehrmedien zur Durchsetzung einer institutionalisierten Form von Bildung beigetragen und gehört immer noch zum Selbstverständnis schulischer Praxis. Schulbücher werden heute aus verwaltungstechnischer, didaktischer, aber auch wissenssoziologischer Perspektive definiert. Folgende Merkmale kennzeichnen ein Schulbuch: Es ist ein für Schüler und Schülerinnen bestimmtes Lernmittel, das in Druckform vorliegt, sich schulart- und schulfachbezogen an Lehrplänen oder Standards orientiert und die dort bestimmten Ziele, Kompetenzen und Inhalte umsetzt; in der Regel wird es für ein komplettes Schuljahr oder Schulhalbjahr eingesetzt und als Leitmedium im Unterricht verwendet (Fuchs/Niehaus/Stoletzki, 2014). Im Rahmen zunehmender Technisierung sowie sich wandelnder Rollen von Lernenden und Lehrenden gewinnen neben dem traditionellen, gedruckten Schulbuch digitale Lehrmittel an Bedeutung.

Es kam in der → [Schulbuchforschung](#) in den letzten Jahren zu einem Verwissenschaftlichungsschub. Als führend im deutschen Raum, aber auch weltweit (Pingel, 2010), ist das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI), ein Leibniz-Institut, in Braunschweig zu nennen. In jüngster Zeit werden dort verschiedene methodische Auswertungsmöglichkeiten erprobt und verglichen (Rath, 2017). Außerdem betreiben die Mitglieder der Internationalen Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V. (IGSBI) Untersuchungen von Schulbüchern verschiedenster Fächer. Global vernetzt arbeitet auch die *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM), die vor allem den Fokus auf Schulbücher und

Bildungsmedien in der Lehrkräfteausbildung stärken will.

Thomas Höhne regt ein neues wissenschaftlich fundiertes Verständnis des Schulbuchs an, indem er wissens- und medientheoretische Erkenntnisse für die Schulbuchforschung fruchtbar macht. Das Schulbuch ist ihm zufolge im Anschluss an Niklas Luhmanns Beobachtungsbegriff ein „soziales ‚Mittel des Beobachtens‘“ (Höhne, 2003, 66). Es repräsentiert also nicht bloß das jeweilige Fach, sondern auch die Gesellschaft. Problematisch ist, dass das Schulbuch ein statisches Medium ist, die Kultur sich wiederum dynamisch weiterentwickelt. Aus diesem Grund kann das Schulbuch niemals aktuell sein, geschweige denn vollständig. Wissen wird darum reduziert, exemplifiziert und didaktisiert, wobei die langfristige Wirkung und daher hohe Verantwortung in diesem Prozess betont werden müssen (Lässig, 2010).

Manches Wissen bleibt dagegen unerwähnt. In das ausgewählte Wissen – gemeint ist eine *preferred meaning* (Hall, 2000, 228) bzw. eine bestimmte Weltdeutung – fließen die Weltsichten einer Gesellschaft ein. So sprach Gerd Stein schon früh vom Schulbuch als „Politicum“, „Informatoricum“ und „Paedagogicum“ (Stein, 1977). Thomas Höhne ergänzt diese Liste um die Funktion als „Konstruktorium“: In den komplexen Prozessen der Herstellung, Zulassung, Übernahme durch Schulen und dem Einsatz im Unterricht wirken zahlreiche institutionelle Selektionsinstanzen. Das Schulbuch stellt sich daher als ein vermittelndes Moment zwischen Politik, Wissenschaft, Wirtschaft, der Schule bzw. dem Unterricht dar. Es ist eine Schnittstelle, auf die Elternverbände, Gewerkschaften, Kirchen und andere gesellschaftliche Akteure einwirken.

Eine ausgearbeitete Theorie, die eine empirische Schulbuchforschung anleiten kann, fehlte lange. So kam es zu verschiedensten Herangehensweisen in der Analyse von Schulbüchern – abhängig z.B. vom Fach, theoretischem Hintergrund, Forschungsfrage, Korpus, thematischen Diskursen. Zumeist dominieren historische und hermeneutische inhaltsanalytische Verfahren, in denen es durch die Suche nach Kriterien oder Kategorien eher um ein Was des Wissens als um ein Wie geht (Doll/Rehfinger, 2012). Diese inhaltsfokussierenden Analysen werden von Höhne stark kritisiert, weil sie in erster Linie auf die Optimierung von Schulbüchern abzielen, ohne sich deren Konstrukthaftigkeit bewusst zu machen und sich selbst als im postkolonialen Feld forschende Person als Teil des z.B. neokolonialen Diskurses zu reflektieren (Höhne, 2003, 14f.;29f.). Gleiches bemängelt er im Blick auf die normativen Ansprüche der Schulbuchforschung, wie sie an deren ideologiekritischer Ausrichtung ablesbar sei. Daraufhin kam es zu einer Aktualisierung der ideologiekritischen Lehrmittelanalyse (Fey, 2014). Weil eine empirische Forschung über die Wirkung von Schulbüchern fehle, würden dem Schulbuch als normativem Gegenstand die erwünschten Wirkungen unreflektiert zugeschrieben (Gräsel, 2010).

Gegenüber dem Verständnis des Schulbuchs als singuläres pädagogisches

Medium stellt Höhne eine intermediale Perspektive. Diese Intermedialität ist auch für das Schulbuch an sich und seine Seitenkonzeptionen zu berücksichtigen. So müssen Textteile, z.B. Anmerkungen und Verweise, die nicht zum Haupttext gehören, sowie Gliederungen, Typographien und Druckanordnungen mit in die Analyse eingebunden werden, denn sie sorgen für Struktur und Steuerung beim Lesen und Verstehen (Höhne, 2003, 47). Gleichzeitig plädiert Höhne für eine empirische Rezeptionsanalyse von Bildern und Graphiken, die bereits bei der Schulbuchproduktion zum Einsatz kommen sollte. Darüber hinaus würden auch Arbeitsaufgaben (→ [Aufgabenanalyse, religionsdidaktisch](#)), Frageformen etc. zur didaktisch-pädagogischen Kodierung sozialkulturellen Wissens gehören (Höhne, 2003, 82). Auf welche Weise diese Kodierung für die Wirkung auf der Seite der Lernenden gelingen kann und wiederum auf Seite der Forschenden auch untersucht werden kann, erschließt sich mithilfe der Kognitionspsychologie. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse geben Aufschluss über die Bedingungen des Lernens mit Schulbüchern, speziell für die Verarbeitung von Texten, Sprache und Bildern (Fuchs/Niehaus/Stoletzki, 2014, 61-70). Basierend auf dem *Encoding-Decoding*-Modell von Hall untersucht die pädagogische Medienwirkungsforschung einerseits das für die Kodierung verwendete Symbolsystem, außerdem die didaktische Struktur der Botschaft sowie die durch das Medium aufkommenden Handlungsmöglichkeiten (Weidenmann, 2006).

Insgesamt wird das Schulbuch als „Sozialisationsmittel“ durch das Vorwissen der Akteure in der Schule relativiert (Höhne, 2003, 65). Als eine weitere Steigerung des Vorwissens der Lehrenden und Lernenden können heutzutage in verstärktem Maße digitale Medien und Suchmaschinen im Internet zu einem breiteren Kontextwissen verhelfen (→ [Internet als Medium im Religionsunterricht](#)). Auf diese Weise könnte das Schulbuch als Forschungsgegenstand nicht nur in der Forschung oder Lehrkräfteausbildung, sondern auch im Unterricht selbst reflektiert betrachtet und seine Repräsentationen in Beziehung zu Diskursen gesetzt werden, wie sie sich in anderen Artefakten manifestieren.

Auch unterstreicht Höhne gegenüber der vermeintlichen „Konsensobjektivität“ (Jeismann, 1990, 14) bei der Schulbuchproduktion den „Kampf der Interpretationen“ und spricht von einer „Diskursarena“ (Höhne, 2003, 14f.;61; vgl. Macgilchrist, 2011). Eben dieser Kampf um Deutungsmacht findet jedoch nicht nur bei der Produktion sondern im besten Fall auch während des Einsatzes im Unterricht statt, um monoperspektivische Annahmen und Wertungen aufzubrechen bzw. gar nicht erst aufkommen zu lassen. Diese Hoffnung lässt sich verbinden mit dem Begriff des Schulbuchwissens, der hinterfragt, wodurch sich spezifisches Wissen *in* Schulbüchern, aber auch *über* Schulbücher in der Schulbuchforschung auszeichnet (Höhne, 2003, 15).

Es ist zu beachten, wie vom Schulbuch bzw. den Akteuren etwas zum Thema gemacht wird und welche Diskurse eine Rolle spielen. Durch die Thematisierung

im Schulbuch erhält ein Diskurs Relevanz. Dies trägt zum Selbst- und Weltverständnis bei. Ziel dabei ist, Bourdieu zufolge, der Aufbau einer Identität und eines Habitus als Produkt der Verinnerlichung, die insbesondere durch performative Aufgabenstellungen angetrieben wird. Durch diese Arbeitsaufgaben werden eine Identifikation und Positionierung der Lernenden gefördert (Höhne, 2003, 95). Höhne bezeichnet unter Bezug auf John Austins Sprechakttheorie und Butlers Theorie der Anrufung die Gesamtheit davon als „*performatives Potential* von Diskursen“ (Höhne, 2003, 97). Dabei spielt der Akt der Wiederholung eine entscheidende Rolle für den Erfolg von Repräsentationen und somit für die Verinnerlichung von Wahrnehmungsschemata. Tauchen bestimmte Repräsentationen im Schulbuch immer und immer wieder auf und beziehen sich eng aufeinander, fällt es schwer, diese als ein selbst- bzw. intra-referentielles Netz aus Bedeutungen zu erkennen. Gleichzeitig findet eine (Re)Produktion und Festschreibung der Subjektposition im foucaultschen Sinne statt. Deutlich wird somit die Notwendigkeit einer Reflexionsgrundlage, die ein Innehalten und eine kritische Distanzhaltung ermöglicht, bevor es zur direkten Verbindung mit den angebotenen Repräsentationen kommt.

1.2.1. Exemplarische Forschungsmethode: Die Thematische Diskursanalyse

Aufgrund der erläuterten netzartigen Struktur von Schulbuchwissen in Form einer zunächst unsichtbaren Matrix bietet sich die → [Diskursanalyse](#) als Forschungsmethode an. Höhne argumentiert für dieses Vorgehen im Gegensatz zu inhaltsanalytischen Verfahren, da mithilfe der Diskursanalyse Formen, Strukturen und Transformationen von Wissen, das in Diskursen oder Zeichen vorliegt, in einzelnen Elementen und bis hin zu Verkettungen untersucht werden können. Das Schulbuch stellt dabei einen Filter dar, indem es verschiedene Diskurse repräsentiert. Dieser diskursive Kontext werde in herkömmlichen Analysen nicht berücksichtigt, welche auf Ausgewogenheit und Objektivität der Darstellung abzielen. Der wissenssoziologische Ansatz dagegen untersucht, *wie* Bedeutung konstituiert wird. So können Resonanzen der öffentlichen Diskurse im Schulbuch als Artefakt und „Gradmesser für den gesellschaftlichen *common sense* als hegemoniales Wissen“ (Höhne, 2003, 34) erfasst werden. Höhne selbst entwickelte dazu die speziell auf Schulbücher anwendbare Thematische Diskursanalyse mithilfe der Rezeption von Autoren wie Barthes, Butler und Hall. Von Höhne selbst wird sie als theoriegeleitet, rekonstruktiv und empirisch charakterisiert. Sie zielt ab auf „die Rekonstruktion spezifischer semantisch-thematischer Grundstrukturen von diskursivem, d.h. sprachlich-zeichenhaftem Material, woraus sich das Attribut ‚thematisch‘ für diese Art von Diskursanalyse (DA) herleitet“ (Höhne, 2008, 424). Der analytische Mehrwert einer Thematischen Diskursanalyse gegenüber reinen Sprach- und Textanalysen besteht darin, dass zugleich soziokulturelles Wissen untersucht wird, wie es sich beispielsweise in Schulbüchern manifestiert. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Konstruktion von Sinn. Eine abschließende Sinnfestlegung kann jedoch niemals erreicht werden, da

auch die Zeichen, auf die verwiesen wird, ihre Bedeutung gerade durch ihr Verhältnis zu wiederum anderen Zeichen innehaben. Es bestehen also stets Sinnkontexte. Höhne schreibt der Bildung von Themen daher drei Funktionen zu: Themen selektieren Bedeutung, weil sie typisieren und Monosemierung (Reduktion von komplexem Sinn auf eine von vielen möglichen Aussagen) bezwecken (Höhne, 2008, 451); sie strukturieren Bedeutung, weil sie thematische Anschlüsse ermöglichen bzw. ausschließen; und sie stabilisieren Bedeutung. Das Schulbuch dient hierbei als Diskursdokument. Mithilfe eines textlinguistischen, strukturalistischen, argumentationstheoretischen, semantischen und semiotischen Instrumentariums wird das komplexe Zusammenwirken der verschiedenen Diskursebenen untersucht. Dieses Vorhaben ist anspruchsvoller und ergiebiger als Analysen, die auf eine einzelne Ebene abzielen. Durch diesen *bottom-up*-Prozess können Diskursnetze erfasst und ausgewertet werden. Das Schulbuch kann zudem als ein *Repräsentationsmedium* von Diskursen verstanden werden.

Unter Bezug auf den Kontextbegriff werden eine Zuordnung und ein Gesamtbild möglich: Ein Kontext ist ein Netz und Gefüge aus unzähligen weiteren Zeichen bzw. Repräsentationen, die allesamt einen Diskurs bilden. Einzelne Repräsentationen bilden demnach ein Feld aus Zeichen und können als semantisches Feld bzw. Diskurs oder auch Matrix aufgefasst werden. Für die konkrete Schulbuchanalyse gilt: Im Schulbuch selbst befindet sich niemals ein gesamter Diskurs (z.B. der Diskurs um den Globalen Süden), wohl aber enthält es einzelne Repräsentationen, die wiederum untereinander vernetzt sind. Das Schulbuch kann als Mikrokosmos des Gesamtdiskurses, der natürlich viel mehr Medien (Makrokosmos) außerhalb des intermedialen Schulbuchs durchwirkt, verstanden werden.

1.2.2. Exemplarischer Diskurs: Postkolonialismus

Um nach den bisherigen allgemeinen Ausführungen über Schulbücher als Artefakte diese nun in Verbindung mit einem konkreten Diskurs zu bringen, wird ein Blick auf den postkolonialen Diskurs geworfen. Dabei kann auf den Prozess des *worlding* nach Spivak zurückgegriffen werden. Dieser Begriff meint die diskursive Aneignung – und im kolonialen Sinne Eroberung – von Welt durch Sprache und Schrift (Gutiérrez Rodríguez, 2012, 24) – und für das Schulbuch im Unterschied zu literarischen Medien kommen weitere mediale Formen hinzu, wie z.B. Grafiken. Das Schulbuch repräsentiert *worlding*-Diskurse, wobei es selbst zu einem Bestandteil dieser Diskurse wird und selbst Welt erschafft bzw. Lehrende und Lernende dazu didaktisch anleitet. Es ist somit selbst ein Medium des *worlding* und vermittelt auch Techniken des *worlding*. Auf diese Weise kommt ihm seine pädagogische und performative Funktion zu. Marcus Otto bezeichnet Schulbücher auf ähnliche Weise als ein „Medium des Weltbildes“ und darüber hinaus als ein „Archiv der Selbst- und Fremdbeschreibungen“ (Otto, 2009, 7).

Schulbuchwissen sollte keine reine Nachahmung der öffentlichen Diskurse, sondern – wie bereits mit Otto für den Raum Schule anklingt – didaktisch arrangiertes und kodiertes Wissen enthalten. Es sollte demnach kein reproduktives Medium sein, indem es gesellschaftliche Diskurse bestätigt, verstärkt und fördert, sondern ein „reaktives“ (Höhne, 2003, 77f.), dessen Wissen in Konkurrenz zu dem in den Massenmedien transportierten Wissen steht. Hilfreich ist dafür der Einsatz multiperspektivischer Texte und Fotos. Dabei spielt die Herkunft und Authentizität des verwendeten Materials im Schulbuch eine entscheidende Rolle.

2. Das Schulbuch für den Religionsunterricht

2.1. Das Religionsbuch als Unterrichtsgegenstand

Das Religionsbuch (→ [Religionsbuch, evangelisch](#); → [Religionsbuch, katholisch](#)) ist eine spezifische Art von Schulbuch. Als buchförmiges Medium unterstützt und initiiert es religiöse Bildungsprozesse. Seit der religionspädagogischen Wende in den 1970er Jahren existiert ein neuer Schulbuchtyp (→ [Schulbücher, aktuelle, evangelisch](#); → [Schulbücher, aktuelle, katholisch](#)), der bis heute besteht. Dem Alltagsweltbezug und der Problemorientierung verpflichtet, wurden fortan Religionsbücher geboten, die in ihrem Layout den außerschulischen Lektüren der jungen Lernenden nachempfunden waren. Anders als in manchen anderen Schulfächern ist der Einsatz des Religionsbuchs im Unterricht stark abhängig von der jeweiligen Lehrkraft (→ [Religionsbuch, evangelisch](#)). Die Lehrkrafthandbücher können als zusätzliche Orientierungshilfe bzw. Instruktion für die Lehrkraft eine große Rolle spielen. Religionslehrkräfte binden sich selten an ein Schulbuch, sondern kopieren nach Bedarf Materialien aus verschiedenen Religionsbüchern (→ [Kirchengeschichtsschulbuch, evangelisch](#)). Der Materialpool, den mittlerweile auch das Internet bietet, sollte dabei auch nicht unterschätzt werden. Konsequenterweise kann gefragt werden, nach welchen Kriterien Lehrkräfte das Material für ihren Religionsunterricht auswählen. In ihrer Ausbildung an den Universitäten und in der zweiten Phase an den Schulen spielen die Didaktik und Methodik zwar eine Rolle, aber unklar ist, wie stark dabei Religionsbücher als Quelle von vermitteltem Wissen im Fokus stehen. Bedenklich ist dies, wenn Schulbücher tatsächlich aufgrund einer fachlich begrenzten Ausbildung die „Lehrer der Lehrer“ sind, wie Lähnemann es als These formulierte (2005). Vielmehr sollten Religionsbücher „reaktive“ (Höhne, 2003, 77f.) Medien sein und dialektisch aufgrund ihrer Gesellschafts- und Diskurskritik wirken. Nötig wäre dafür zunächst eine Schulung der Kritikfähigkeit der Lehrkräfte hinsichtlich dieser Lehr- und Lernmaterialien, damit sie in der „Diskursarena“ der Religionsbücher überhaupt explizit selber mitwirken können. In einer Fortführung der Kompetenzen, wie sie in der Schule von den Lernenden gefordert werden, wäre es demnach nur schlüssig, auch von den Lehrenden eine Medien- bzw.

Materialkompetenz in Bezug auf religiöse Bildungsmedien und -materialien zu verlangen, damit die Qualität von Unterricht auch auf dieser Ebene gewährleistet werden kann.

Standen im letzten Jahrhundert noch inhaltliche Fragen zur theologischen und politischen Ausrichtung im Fokus, so nehmen mittlerweile stärker didaktische oder methodische Entscheidungen Raum ein, wenn es um die Gestaltung von Religionsbüchern geht.

2.2. Das Religionsbuch als Forschungsgegenstand

Die Schulbuchforschung wird innerhalb der Religionspädagogik zunehmend – auch im Zuge der → [Digitalisierung](#) und der Frage nach guten Lernmedien – wahrgenommen (Haußmann, 2018). Religionsbücher sind Spiegel von religionsdidaktischen Ansätzen und in ihnen materialisieren sich Diskurse (vgl. die induktive Studie von Ursula Meinecke, 1969). Besonders für die historische Religionspädagogik (→ [Religionspädagogik, historische](#)) können Religionsbücher daher als wertvolle Analysegegenstände dienen, an denen diskursive Entwicklungen, und zwar auch diejenigen innerhalb der Religionspädagogik selbst, rekonstruiert werden können (Roggenkamp, 2014).

Das Konzept der Repräsentation wird mittlerweile zum Thema der religionspädagogischen Forschung und wirkt schon in die Religionspädagogik hinein (vgl. Henningsen, 2022). So werden Aspekte, die mit dieser Thematik verknüpft sind, bearbeitet. Es entwickelt sich beispielsweise eine Sensibilität für Globalisierungsprozesse, für Machtfragen (→ [Macht](#); → [Deutungsmacht](#)), für Wahrheitsansprüche (→ [Wahrheit](#)), für die Dekonstruktion von vermeintlichen Wirklichkeiten, Diskursen und Wissen, für Geschichtlichkeit, für Übersetzungsfragen, für Identitätsfragen, für Interkulturalität (→ [Interkulturalität/Ethnische Vielfalt/Minderheiten/Migration](#)) und für andere Herausforderungen durch die Transformation der Religionspädagogik selbst.

Als großer Theologe und Pädagoge ist an dieser Stelle → [Comenius, Johann Amos \(1592-1670\)](#) zu erwähnen, der als Erster eine Schulbuchtheorie formulierte und auch anzuwenden versuchte. Damit bereitete er den Weg für eine wissenschaftliche Schulbuchforschung. Teilweise werden heutzutage in größeren Projekten auch Schulbücher aus dem Fach Religion untersucht. Forschungszentren für den Bereich der Religionsbuchanalyse haben sich dagegen, außer rudimentär am Comenius-Institut in Münster (z.B. Englert/Lachmann, 1997), kaum ausgebildet.

Ähnlich wie in der allgemeinen Schulbuchforschung wurden auch die Religionsbücher nach 1945 einer ideologiekritisch orientierten → [qualitativen Inhaltsanalyse](#) unterzogen, um eine Verbesserung des Lehrmaterials zu ermöglichen (z.B. Biener, 2009; Dross, 1990; Steffensky, 1973). Die

Untersuchungen beziehen sich vor allem auf die Darstellungen von Fremden (Orth, 1996) (→ [Hermeneutik des Fremden](#)), den jeweils anderen → [Konfession\(en\)](#) und der Religionen des Judentums (Spichal, 2015) (→ [Judentum, als Thema christlich verantworteter Bildung](#)) und des Islams (Tworuschka, 1986; international: Fujiwara, 2016) (→ [Islam als Thema christlich verantworteter Bildung](#)). Inhalte von Darstellungen und Darstellungsweisen werden zunehmend hinterfragt (z.B. Reis/Potthast, 2017; Lee, 2010). Analysen aus den 1970er Jahren bieten Ergebnisse über die Thematisierung des Themenbereichs „Dritte Welt / Entwicklung / Entwicklungspolitik / Entwicklungshilfe“ im Religionsbuch (Meueler, 1971; 1977).

Die Darstellung Afrikas in katholischen Religionsbüchern untersuchte Manfred Kemme, jedoch ohne den Einbezug postkolonialer Theorien (Kemme, 2004). In den 1990er Jahren sammelten und analysierten Annette Scheunpflug und Klaus Seitz Schulbuchuntersuchungen zum Thema Dritte Welt (1995). Für das Fach Evangelische Religion haben sie den Wandel bezüglich dieser Thematik in Religionsbüchern über mehrere Generationen hinweg diachron rekonstruiert. Eine aktuelle Studie, die die eurozentrische Sichtweise auf Subsahara-Afrika differenziert zu kritisieren weiß, stammt von dem aus Eritrea geflüchteten Awet Kessete (2018).

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wird in der Religionsbuchforschung verstärkt ein Schwerpunkt auf gesellschaftliche (z.B. Stegili, 2009; Volkmann, 2004; Pithan, 1996) und theologische Fragen (z.B. Lähnemann, 2014; Mubaraka, 2011; Solymár, 2009) gelegt. Die Repräsentationen sind also ins Blickfeld der Forschenden gelangt, jedoch steht meist das Wissen als *Inhalt* im Vordergrund zulasten der *Art und Weise* der Vermittlung durch das Medium. Zusammen mit Lähnemann hat Klaus Hock die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder in internationaler Zusammenarbeit untersucht und so die interreligiöse und interkulturelle Schulbuchforschung vorangebracht (Hock, 2007). Auf internationaler Ebene wird außerdem partiell die Qualität, Repräsentationsweise und Verwendung von Bildungsmedien für → [Interreligiöses Lernen](#) untersucht (z.B. Jackson, 2014).

Sensibilisiert für eine kritische Betrachtung von Repräsentationen von Religion wird man durch den Leitfaden von Christoph Bultmann und Antje Linkenbach (2015). Dieser umfasst sechs Analysekatoren, um Übersetzungsprozesse von Religionen und Kulturen auf ihren Grad an Angemessenheit hin überprüfen zu können, und zwar sind dies: Leitthema (Überschrift), Rhetorik, Wertungen, Sachinformation, Bildauswahl und Konsistenz der Darstellung. Bilder im Religionsbuch werden auch zunehmend hinterfragt (z.B. Pohlmeier, 2012).

Religion und Religionen an sich geraten neuerdings verstärkt in den Fokus auch *anderer* Fachwissenschaften und des Georg-Eckert Instituts (z.B. Štimac, 2018). So erforscht beispielsweise die Religionswissenschaftlerin Zrinka Štimac Religion

als Gegenstand von Schulbüchern (→ [Religionswissenschaft](#)).

Empirische Studien zum Einsatz von Religionsbüchern durch Lehrkräfte liegen aktuell nicht vor; ebenso fehlen solche zur Rezeption von Religionsbüchern durch die Lernenden (→ [Empirie](#)). Gerade aufgrund ihrer konstruierenden Wirkung scheint ein neues Interesse an Medien zur religiösen Bildung geweckt. Es wird erkannt, dass Religionsbücher zur Formung des Selbst- und Fremdbildes beitragen. Aufbrechen lässt sich diese Gegenüberstellung nur durch eine Vielzahl und ein Nebeneinander von Bildern. Dazu sind zudem Mittel des Sichtbarmachens und Reflektierens nötig. Fulbert Steffensky mahnt im Zuge seiner eigenen Schulbuchanalyse: „Die Theologie muss durch soziologische und psychologische Methoden gestützt und zu ihrem eigenen Ansatz befreit werden bzw. vor Missdeutungen bewahrt bleiben“ (Steffensky, 1973, 33). Gerade „blinde Flecken“ können durch eine qualitative Inhaltsanalyse kaum aufgespürt werden, sondern erst durch ein sensibles Sezieren der im Religionsbuch verwobenen Repräsentationen. Repräsentiertes Wissen ist immer das Ergebnis eines Konsensprozesses, der zu Reduktionen und Auslassungen führt, die mithilfe der Diskursanalyse sichtbar gemacht werden können. Eine erste Erweiterung des zuvor stark auf Inhalte fokussierten Forschungshorizonts bietet der analytische Zugang zur religionsdidaktischen Struktur eines Religionsbuches, wie ihn Hans Jürgen Herrmann für die Reihe „Kursbuch Religion“ erschließt (Herrmann, 2012). Dieses Religionsbuch weist eine große Verbreitung auf, wie die ABEL-Studie (Büttner, 1993) und die Verkaufszahlen zwischen 1976 und 2010 zeigen (Herrmann, 2012, 17). Herrmann hat das „Kursbuch Religion“ im Kontext öffentlicher, fachlicher und redaktioneller Diskurse analysiert und bietet damit eine Zusammenschau, die die Inhalte und Formen der Ausgaben erläutert und Vergleiche ermöglicht. Seine Herangehensweise ist trotz seiner Orientierung an Siegfried Jägers Diskursanalyse stark inhaltsanalytisch geprägt (Jäger, 2011). So arbeitet Herrmann in seiner Längsschnittanalyse insgesamt drei Themenschwerpunkte heraus, nämlich den zur Gottesfrage, den zu den Religionen und den zur Bilddidaktik (Herrmann, 2012, 368-375). Diese deutet er allerdings wenig kritisch bezüglich ihres diskursiven Charakters. Es geht ihm eher um die didaktisch-methodischen zeitgenössischen Diskurse in der Religionspädagogik in den Jahren, in denen die Ausgaben des Kursbuchs Religion entstanden bzw. eingesetzt wurden. Die thematischen Diskurse bzw. Repräsentationen, die er in den Büchern selbst findet, werden von ihm nicht als wiederum prägend problematisiert. Dagegen geht die Kontextualisierung und Analyseweise von Thomas Höhne mit der Thematischen Diskursanalyse einen Schritt weiter, weshalb sie oben exemplarisch als Forschungsmethode für Schulbücher vorgestellt wurde.

3. Konkretes Beispiel: Eine Thematische Diskursanalyse der Schulbuchreihe „Kursbuch

Religion“ (1976-2017): Repräsentationen des Globalen Südens

3.1. Forschungsanliegen

Für das Fach Evangelische Religion wurde das „Kursbuch Religion“ (Calwer/Diesterweg-Verlag) in seinen Ausgaben von 1976-2017 für die Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 auf die Frage hin untersucht, wie der Globale Süden dort repräsentiert wird (Henningsen, 2022). Insgesamt 18 Kursbücher wurden dafür in ihren Repräsentationen untersucht, sowohl synchron als auch diachron. Das „Kursbuch Religion“ ist das meistverkaufte Religionsbuch der letzten 40 Jahre und kann darum als Spiegelbild der evangelischen Religionspädagogik angesehen werden.

Der Globale Süden ist – im Unterschied zum geographischen Süden – als eine soziologische Größe zu verstehen, die jene Gebiete meint, die auf dem Index der „menschlichen Entwicklung“ mit einem Bruttoinlandsprodukt pro Kopf bei unter zwei US-Dollar pro Tag liegen (Estermann, 2017, 46). Insbesondere interessieren hier diejenigen Länder, die im globalen Vergleich ökonomisch benachteiligt sind, und zwar aufgrund ihrer Kolonisierung durch ein anderes Land bzw. andauernden Abhängigkeit von diesem Land, das heute dem Globalen Norden zugeordnet wird. Historisch betrachtet haben koloniale Repräsentationen lange Zeit dominiert. Weimann spricht von der jahrhunderteschweren Bürde des Kolonialismus, die es abzarbeiten gilt (Weimann, 1997, 41).

3.2. Allgemeine Ergebnisse

Erreicht wurde die Rekonstruktion von (neo)kolonialen bzw. postkolonialen Strukturen, Themenkomplexen und Deutungsmustern – hier besonders mit dem Fokus auf Repräsentationen des Globalen Südens im Religionsbuch.

Die 18 synchron untersuchten Fallbeispiele aus dem Korpus wurden jeweils auf ihre intra- und interdiskursiven Relationen hin untersucht, wobei die Dokumentarten auf den Schulbuchseiten einzeln sowie in ihrer Vernetzung betrachtet wurden. Dabei konnten folgende Strategien und Muster, wie sie aus der Diskurstheorie, der Definition von Repräsentationen und den postkolonialen Theorien abgeleitet wurden, beobachtet werden: Ungleichheitsverfestigungen, Dichotomieverstärkungen, Essenzialisierungen, Kollektivzuschreibungen, Konstruktionen, Imaginationen, Stereotypisierungen, Isotopien, Historisierungen, Entzeitlichungen, Monosemisierungen, Imitationen, Othering-Dynamiken etc. Teilweise finden sich Reflexionen und auch Dekonstruktionen dieser Strategien und Muster. Inhaltlich gesehen lassen sich verschiedene Themenkomplexe, sogenannte Topoi, erkennen, die entweder koloniale Diskurse reproduzieren oder diesen aber widersprechen und postkoloniale Deutungsweisen fördern.

Diese richten sich nach vorgeprägten Wahrnehmungsschemata und performativ wirkenden Repräsentationen.

Im Hinblick auf die diachronen Entwicklungen der Repräsentationsarten und der Topoi zeigt sich, dass diese keineswegs in allen drei untersuchten Dimensionen gleichförmig sind, sondern einzeln betrachtet und ausgewertet werden müssen. Es kann keine rein oder nur stereotypisierende – z.B. koloniale – Repräsentationspraxis festgestellt werden, wenn es um die Thematisierung des Globalen Südens im „Kursbuch Religion“ in den Ausgaben zwischen 1976 bis 2017 geht. Vielmehr überrascht, wie divers die Prozesse von Ausgabe zu Ausgabe verlaufen. So werden in manchen Bänden mehrperspektivische Repräsentationsmuster geboten und in den nachfolgenden sind wieder vereindeutigende, nur eurozentrische Repräsentationen zu finden. Ebenso verhält es sich mit postkolonialen Reflexionen (z.B. in Einheiten zum Kolonialismus und Mission), die nur in manchen Bänden vorhanden sind. Darüber hinaus wird durch die übergreifende Analyse deutlich, dass die drei Dimensionen nicht streng voneinander zu trennen sind, sondern sich gegenseitig diskursiv überlappen. Es zeigt sich außerdem, dass sich die Perspektive hin zum Globalen zwischen 1976 und 2017 bezogen auf alle Ausgaben dieses Religionsbuchs mehr und mehr weitet.

3.3. Fachdidaktische Konsequenzen

Einerseits lassen sich Kriterien dafür aufstellen, wie problematische Repräsentationen bei der Erstellung von Lehrplänen (→ [Lehrplan](#)) und Curricula (→ [Kerncurriculum](#)) umgangen werden können: Darzustellen gilt es Heterogenität und Vielstimmigkeit, Dynamik und Prozesse, Leerstellen und weiterführende Verweise; zu vermeiden sind dagegen (normativ aufgeladene) Dichotomien – etwa zwischen dem Globalen Norden und Süden oder zwischen verschiedenen Religionen.

Indem Repräsentationen (beispielsweise mithilfe von historischem und kulturellem Wissen) kontextualisiert, alternative Deutungsweisen eingespielt, kritische Rückfragen gestellt bzw. zugelassen oder metareflexiv die Gefahren von Repräsentationen thematisiert werden, können auch problematische Darstellungen zu produktiven Lernprozessen führen.

4. Ausblick auf aktuelle und zukünftige Themen und Methoden in der Schulbuchforschung

Ein gesundes Misstrauen und Forschungsinteresse ist im Hinblick auf Schulbücher und andere (auch digitale) Bildungsmedien angebracht. So sagte Erich Kästner bereits in einer Rede zum Schulbeginn 1952: „Mißtraut gelegentlich euren Schulbüchern! Sie sind nicht auf dem Berge Sinai entstanden, ...sondern

aus alten Schulbüchern, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind. Man nennt das Tradition. Aber es ist ganz etwas anderes“ (Kästner, 1969, 182).

Das Medium Schulbuch steht bei vielen Themen in der Gefahr, schneller denn je zu veralten. Medien und Materialien für religiöse Bildungsprozesse (→ [Bildung, religiöse](#)) werden jedoch weiter hergestellt und in verschiedenen religionspädagogischen Bereichen eingesetzt. Die → [Digitalisierung](#) bringt neue Medien (→ [Soziale Medien](#)) ins Spiel, wobei die Diskurse sich deswegen nicht automatisch wandeln. Sie sind allerdings dynamischer und fragiler geworden und schließlich auch leichter zu beeinflussen. Digitale Unterrichtsassistenten und digitales Begleitmaterial ermöglichen es, Schulbücher aktuell zu halten. Andersartige Repräsentationen können so ins Spiel gebracht werden und bisherige Wahrnehmungsschemata und Mentefakte durch eine Kontextualisierung irritieren. Dies erfordert auch von der Disziplin der Religionspädagogik eine neuartige Flexibilität und Mitgestaltung. Damit einher geht die Schulung der Medienkompetenz, Diskursfähigkeit und andererseits auch der Achtsamkeit, um die Zunahme an Reizen und Wissen filtern zu können (→ [Medienarbeit, aktive](#); → [Kompetenzen, religionspädagogische](#); → [Kompetenzorientierter Religionsunterricht](#)). Mit dem Konzept der Repräsentation sowie mit dem diskursanalytischen Zugang haben religionspädagogisch Aktive Werkzeuge an der Hand, um religiöse Bildungsmedien als Mikrokosmen von gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Makrokosmen zu untersuchen.

Auch eine komparative Untersuchung von Bildungsmedien anderer Religionen und anderer Länder kann förderlich sein und sogar präventiv bei der Erstellung von neuen Bildungsmedien wirken. Dabei können beispielsweise die Themen „Identität“ (→ [Identität, religiöse](#)), „Interreligiosität“ (→ [Interreligiöses Lernen](#)), „Globales vs. Lokales bzw. Glokales“ (→ [Glokales Lernen, interreligiös](#)), „Weltbilder und Ideologien“ (→ [Ideologiekritik](#)) in den Blick der Forschung fallen. Vor allem ideologiekritische Analysemethoden sind dabei gut einsetzbar. Gleichzeitig deuten diese Überlegungen die Grenzen der Analysen von religiösen Bildungsmedien an, wenn nicht auch die reale Unterrichtspraxis sowie das Rezeptionsverhalten der Lehrenden und Lernenden in den Blick genommen wird.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Henningsen, Julia, Art. Schulbuchanalyse, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2023

Literaturverzeichnis

- Augschöll Blasbichler, Annemarie/Matthes, Eva/Schütze, Silvia (Hg.), Europa und Bildungsmedien. Europe and Educational Media (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung), Bad Heilbrunn 2019.
- Biener, Hansjörg, Religionsbücher – zwischen Anspruch der Sache und der Sache der Schüler und Schülerinnen, in: Van Gorp, Angelo/Depaepe, Marc (Hg.), Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung), Bad Heilbrunn 2009, 99-112.
- Bultmann, Christoph/Linkenbach, Antje (Hg.), Religionen übersetzen. Klischees und Vorurteile im Religionsdiskurs (Vorlesungen des Interdisziplinären Forums Religion der Universität Erfurt 11), Münster 2015.
- Büttner, Gerhard: Art. Religionsbuch, evangelisch, in: WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, permanent abrufbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100030/>.
- Büttner, Gerhard, Die ABEL-Befragung im Kontext der religionspädagogischen Diskussion, in: Büttner, Gerhard/Dietz, Walter/Thierfelder, Jörg (Hg.), Religionsunterricht im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse und Bewertungen einer Befragung Evangelischer ReligionslehrerInnen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg, Idstein 1993, 21-26.
- Chakrabarti, Sumit, Moving Beyond Edward Said: Homi Bhabha and the Problem of Postcolonial Representation (International Studies. Interdisciplinary Political and Cultural Journal 14/1), Lodz 2011, 5-21.
- Doll, Jörg/Rehfinger, Anna, Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung, in: Doll, Jörg/Keno, Frank/Fickermann, Detlef (Hg.), Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation, Münster u.a. 2012, 19-42.
- Dross, Reinhard, Kriterien für die Analyse von Schulbüchern für den Religionsunterricht im Blick auf das Theorie-Praxis-Problem, in: Biehl, Peter/Bizer, Christoph/Heimbrock, Hans-Günther (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik 7, Neukirchen-Vluyn 1990, 179-195.
- Englert, Rudolf/Lachmann, Rainer (Hg.), Schulbuchanalyse. Zeitschriften, Aufsätze, Bücher (Im Blickpunkt 16), Münster 1997.
- Estermann, Josef, Südwind. Kontextuelle nicht-abendländische Theologien im globalen Süden (Forum Religionspädagogik interkulturell 31), Wien 2017.
- Fey, Carl-Christian, Zur Aktualisierung einer ideologiekritischen Forschungsperspektive auf Lehrmittel, in: Knecht, Petr/Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Aamotsbakken, Bente (Hg.), Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung), Bad Heilbrunn 2014, 85-98.

- Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut, **Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis (Eckert. Expertise 4)**, Göttingen 2014.
- Fujiwara, Satoko, 'Geertz vs Asad' in RE Textbooks: A Comparison Between England's and Indonesia's Textbooks, in: Berglund, Jenny/Shanneik, Yafa/Bocking, Brian (Hg.), **Religious Education in a Global-Local World (Boundaries of Religious Freedom: Regulating Religion in Diverse Societies 4)**, Zürich 2016, 205-222.
- Gräsel, Cornelia, **Lehren und Lernen mit Schulbüchern – Beispiel aus der Unterrichtsforschung**, in: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hg.), **Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht**, Bad Heilbrunn 2010, 137-148.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación: **Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik**, in: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.), **Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik**, Münster 2. Aufl. 2012, 17-37.
- Hacker, Hartmut (Hg.), **Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht (Studententexte zur Grundschuldidaktik)**, Bad Heilbrunn 1980.
- Hall, Stuart, **The Spectacle of the ‚Other‘**, in: Hall, Stuart (Hg.), **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices (Culture, media and identities 2)**, London/Thousand Oaks/New Delhi 4th edition 2000, 223-279.
- Haußmann, Werner, **Schulbuchanalyse**, in: Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin (Hg.), **Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte (Religionspädagogik innovativ 21)**, Stuttgart 2018, 235-254.
- Henningsen, Julia, **Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 29)**, Paderborn 2022.
- Herrmann, Hans Jürgen, **Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976**, Stuttgart 2012.
- Hock, Klaus, **Schulbuchforschung interreligiös – Ergebnisse und Perspektiven**, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), **Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2006 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegabung 26)**, Hamburg 2007, 491-501.
- Höhne, Thomas, **Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft 2)**, Frankfurt a. M. 2003.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf, **Bilder von Fremden: Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft 3)**, Frankfurt a. M. 2005.
- Höhne, Thomas, **Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern**, in: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.), **Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2: Forschungspraxis**, Wiesbaden 3. Aufl. 2008, 423-453.
- Jackson, Robert, **Signposts – Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education**, Strasbourg 2014.
- Jäger, Siegfried, **Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse**, in: Keller, Reiner/Hirsland,

Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.), Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1. Theorien und Methoden, Wiesbaden 2011, 3-114.

- Jeismann, Karl-Ernst, Internationale Schulbuchforschung oder Staatsräson? Gedanken zum 10jährigen Bestehen des Georg-Eckert-Instituts (Vorträge im Georg-Eckert-Institut 1), Braunschweig 1990.
- Kästner, Erich, Ansprache zum Schulbeginn, in: Kästner, Erich, Gesammelte Schriften, Bd. 7. Vermischte Beiträge II, München/Zürich 1969.
- Kahlert, Joachim, Das Schulbuch – Ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft?, in: Fuchs, Eckhart/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hg.), Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn 2010, 41-56.
- Kemme, Manfred, Das Afrikabild in deutschen Religionsbüchern: eine Untersuchung katholischer Religionsbücher für die Sekundarstufe I (Theologie 59), Münster 2004.
- Kessete, Awet, Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch. Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte und Politik der Sekundarstufe I (Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen, Opladen/Berlin/Toronto 2018.
- Lähnemann, Johannes, Schulbuchforschung interreligiös. Erfahrungen und Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66 (2014) 1, 46-54. DOI: <https://doi.org/10.1515/zpt-2014-0107>.
- Lähnemann, Johannes, Interreligiöse Schulbuchforschung und -entwicklung. Bedeutung, Erfahrungen, Aufgaben. Eine Thesenreihe, in: Lähnemann, Johannes (Hg.), Bewahrung – Entwicklung – Versöhnung. Religiöse Erziehung in globaler Verantwortung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2003 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 23), Hamburg 2005, 394-398.
- Lässig, Simone, Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hg.), Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn 2010, 199-215.
- Lee, Boyung, Broadening the Boundary of “Textbooks” for Intercultural Communication in Religious Education, in: Religious Education 105 (2010) 3, 249-252.
- Macgilchrist, Felicitas, Schulbuchverlage als Ort der Diskursproduktion: Eine ethnografische Perspektive, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31 (2011) 3, 248-263.
- Meinecke, Ursula, Religionsunterricht im Spiegel seiner Lehrbücher: der evangelische Religionsunterricht der Gegenwart, untersucht am Religionsbuch der Volksschule 1945-1967 (Empirische Forschungen zu aktuellen pädagogischen Fragen und Aufgaben), Hannover 1969.
- Meueler, Erhard, Gehet hin in alle Welt und lehret alle Schwarzen! Die Dritte Welt im Religionsbuch, in: Meueler, Erhard/Schade, K. Friedrich (Hg.), Dritte Welt in den Medien der Schule. Analyse und Konstruktion von Unterrichtsmedien (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn, 106), Stuttgart u.a. 1977, 139-145.
- Meueler, Erhard, Der Themenbereich „Dritte Welt / Entwicklung / Entwicklungspolitik / Entwicklungshilfe“ in Lehrplänen und Schulbüchern des Religionsunterrichts, Bonn 1971.
- Mubaraka, Sandra, Evangelischer Religionsunterricht zwischen Identität und Verständigung: Eine Untersuchung neuer Schulbücher für die Sek. I im Hinblick auf das Bild des Christentums und Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Andersgläubigen, Dortmund 2011.
- Orth, Gottfried, Die Konfrontation mit dem Fremden findet (noch immer) nicht statt. Schulbücher zum evangelischen Religionsunterricht und Möglichkeiten interkulturellen,

ökumenischen Lernens, in: Lenhard, Hartmut (Hg.), Arbeitsbuch Religionsunterricht: Überblicke – Impulse – Beispiele, Gütersloh 3. Aufl. 1996, 175-178.

- **Otto, Marcus, Dekolonisierung des Wissens? Schulbücher zwischen kolonialem Weltbild und postkolonialer Heterotopie (Eckert. Das Bulletin 6 (Post)Kolonialismus), Braunschweig 2009, 6-8.**
- Pingel, Falk, UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbooks Revision. Paris/Braunschweig 2. Aufl. 2010.
- Pithan, Annebelle, Religionsbücher geschlechtsspezifisch betrachtet. Ein Beitrag zur Religionsbuchforschung, in: Lenhard, Hartmut (Hg.), Arbeitsbuch Religionsunterricht. Überblicke – Impulse – Beispiele, Gütersloh 3. Aufl. 1996, 178-185.
- Pohlmeier, Markus, Von Gott zum Text zum Leben, in: Billmeyer, Franz/Blohm, Manfred (Hg.), Schulbuchbilder. Bildkompetenzerwerb am Beispiel von Schulbüchern, Flensburg 2012, 119-129.
- Rath, Imke, Schulbuchforschung als Herausforderung für qualitative Methoden, in: Rath, Imke (Hg.), Methoden und Theorien der Bildungsmedien und Bildungsforschung – Ein Werkstattbericht von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern des Georg-Eckert-Instituts (Eckert. Dossiers 14), Braunschweig 2017, 4-16.
- Reis, Oliver/Potthast, Fabian, Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um?, in: Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.), Religiöse Pluralität (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 8), Babenhausen 2017, 89-105.
- **Riese, Utz, Repräsentation, postkolonial. Eine euro-amerikanische Assemblage, in: Weimann, Robert (Hg.), Ränder der Moderne. Repräsentationen und Alterität im (post)kolonialen Diskurs, Frankfurt a. M. 1997, 301-354.**
- Roggenkamp, Antje, Kaiserreich, Republik und Diktatur. Religionsbücher im Diskurs, in: Roggenkamp, Antje/Wermke, Michael (Hg.), Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik (Studien zur religiösen Bildung 4), Leipzig 2014, 151-183.
- Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus, Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“. Bd. 2. Schule und Lehrerbildung, Frankfurt a. M. 1995.
- Solymár, Monika, Wer ist Jesus Christus? Eine theologisch-didaktische Analyse der Schulbuchreihe "Kursbuch Religion" (Arbeiten zur Religionspädagogik 39), Göttingen 2009.
- Spichal, Julia, Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich (Arbeiten zur Religionspädagogik), Göttingen 2015.
- Steffensky, Fulbert, Gott und Mensch – Herr und Knecht? Autoritäre Religion und menschliche Befreiung im Religionsbuch (Konkretionen 17), Hamburg 1973.
- Stegili, Franziska, Gender im Religionsunterricht. Eine Religionsbuchanalyse unter gendersensiblen Gesichtspunkten, Saarbrücken 2009.
- Stein, Gerd, Vom medien-kritischen Umgang mit Schulbüchern, in: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hg.), Didaktische Innovationen im Schulbuch (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn 2003, 233-254.
- **Stein, Gerd, Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchung zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung (Zur Sache Schulbuch 10), Kastellaun 1977.**

- Štimac, Zrinka, Transnational Perspectives on Religion and on Textbook Research, in: Käbisch, David (Hg.), Religion and Educational Research. National Traditions and Transnational Perspectives (Religious Diversity and Education in Europe 39), Münster 2018, 93-120.
- Štimac, Zrinka, Feld, Habitus, Schulbuch? Praxeologischer Zugang zur Schulbuchanalyse im multireligiösen Kontext, in: Štimac, Zrinka/Spielhaus, Riem (Hg.), Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven (Eckert 143), Göttingen 2018, 251-272.
- Štimac, Zrinka, Vom Singular zum Plural. Religion als Gegenstand deutschsprachiger Schulbuchanalysen, in: Schütze, Sylvia/Matthes, Eva (Hg.), Religion und Bildungsmedien. Religion and Educational Media (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung), Bad Heilbrunn 2018, 39-50.
- Tworuschka, Udo, Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam, in: Falaturi, Abdoljavad (Hg.), Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik. Teil 2 (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts 47), Braunschweig 1986.
- Volkmann, Angela, „Eva, wo bist du?“ Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 2), Würzburg 2004.
- Weidenmann, Bernd, Lernen mit Medien, in: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg.), Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch, Weinheim 5. Aufl. 2006, 423-476.
- Weimann, Robert, Einleitung: Repräsentation und Alterität diesseits/jenseits der Moderne, in: Weimann, Robert (Hg.), Ränder der Moderne. Repräsentationen und Alterität im (post)kolonialen Diskurs, Frankfurt a. M. 1997, 7-43.
- Westhelle, Vítor, After Heresy. Colonial Practice and Post-Colonial Theologies, Eugene 2010.
- Wiater, Werner, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, in: Wiater, Werner (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn 2003, 11-21.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de