



## **Forschung • Entwicklung • Transfer**

Nürnberger Hochschulschriften  
Nr. 43

**Scholz, Stefan & Winkler, Kathrin**

Every Lives Matter! Eine postkoloniale Schulbuchanalyse zu  
subalternem Denken in der religiösen Bildung

2020

## **Forschung, Entwicklung, Transfer - Nürnberger Hochschulschriften**

Die Nürnberger Hochschulschriften zu ‚Forschung, Entwicklung, Transfer‘ sind eine lose Hochschulreihe der Evangelischen Hochschule Nürnberg zur Publikation von Vorträgen, Artikeln und Projektberichten. Auch herausragende Qualifizierungsarbeiten von Studierenden können in gekürzter Fassung veröffentlicht werden. Die Online-Reihe soll dazu dienen, das Profil der Forschung und Entwicklung an der Hochschule nach innen und außen zu kommunizieren und die breite Expertise der Mitglieder der Hochschule deutlich zu machen.

Evangelische Hochschule Nürnberg

Bärenschanzstraße 4

90429 Nürnberg

[www.evhn.de](http://www.evhn.de)

Dr. habil. Stefan Scholz und Prof. Dr. Kathrin Winkler

Every Lives Matter! Eine postkoloniale Schulbuchanalyse zu subalternem Denken in der religiösen Bildung

Nürnberg, 2020

Scholz, Winkler (2020): Every Lives Matter! Eine postkoloniale Schulbuchanalyse zu subalternem Denken in der religiösen Bildung. *Forschung, Entwicklung, Transfer - Nürnberger Hochschulschriften*, Nr. 43. Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg. doi: 10.17883/fet-schriften043.

*Until the lion learns how to write,  
every story will glorify the hunter.*  
— J. Nozipo Maraire

## Vorwort

Das Selbstverständnis gegenwärtiger Christentümer im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus bezieht sich in großer Übereinstimmung auf soziale Gerechtigkeit und fordert zur Parteinahme für die Unterdrückten und Ausgebeuteten auf. Dies korrespondiert mit der Pointierung des Evangeliums als *social gospel*, konkret: der theologischen und kirchlichen Selbstverpflichtung, die Nachfolge Christi in Verantwortung für das Wohl aller Menschen zu leben.

In diesem Zusammenhang gelten naheliegend Rassismus und Frauenfeindlichkeit sowie sexuelle Ausbeutung und darüber hinaus ebenso lebensfeindliche Umweltzerstörung als Einstellungen und Praktiken, welche auch die deutsch-sprachige Religionsdidaktik längst und nahezu selbstverständlich ablehnt, pädagogisch bekämpft und durch Gegenmodelle wie kulturelle Vielfalt, Gleichberechtigung, sexuelle Selbstbestimmung und Nachhaltigkeit zu überwinden versucht.<sup>1</sup>

In spannungsreichem Kontrast stehen diesem heute recht einmütigen Konsens religiöser Bildung Unterrichtswerke mit Restbeständen genau solcher Denkformate gegenüber. Damit ist der Forschungshorizont dieser Studie umrissen:

- Inwiefern lassen sich *Konstruktionen des unterlegenen Anderen* in Schulbüchern des Religionsunterrichts aufspüren?
- Welche *Verbindungslinien* solcher Konstruktionen bestehen zu anthropologischen, religiösen, kulturellen und ökologischen Vorstellungen?

Aktuell gewinnt der religionspädagogische Selbstanspruch, die Bewältigung von Diskriminierung als zentrale Aufgabe in den Blick zu nehmen, weiter an Evidenz aufgrund der Bewegung von „Black Lives Matter“ (BLM).<sup>2</sup> Ausgehend von den USA und in Reaktion auf

---

<sup>1</sup> Vgl. PIETHAN (Hg.). Gender – Religion – Bildung; BIRKEL. Zukunft wagen – Ökologisch handeln. Grundlagen und Leitbilder kirchlich-ökologischer Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung; STREIB. Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik; EISENHARDT (Hg.). Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell – religiös – weltanschaulich.

<sup>2</sup> Siehe HIRSCHFELDER. #BlackLivesMatter: Protest und Widerstand heute; sowie TAYLOR. Von #BlackLivesMatter zu Black Liberation.

eine ganze Reihe von rassistisch motivierten Delikten mit Todesfolge gegen *People of Colour* ist diese zu einer globalen Initiative geworden. *Black Lives Matter – Schwarze Leben zählen*, dieser Slogan, seine Pointierung, mögliche Exkludierungen sowie das alternierende Motto *All Lives Matter* spiegeln in bezeichnender Weise die Diskussion um die Anliegen unterschiedlicher befreiungstheologischer Ansätze der 70er und 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts wider: Darf „Befreiung“ und damit einhergehend die Abtragung von Diskriminierung auf eine bestimmte Gruppe bezogen sein (*advocancy stance*) oder kann sie nur als universale Kategorie ohne Ausschließungen sinnvoll gedacht werden?<sup>3</sup> Wir verfolgen hier den Ansatz einer möglichst umfassenden Beachtung von Diskriminierungseffekten, ohne spezifische Strukturen von Unterdrückung, die es nur oder vor allem hinsichtlich bestimmter einzelner Gruppen gibt, außer Acht zu lassen: *Every Lives Matter!*

Für das hermeneutische Framing dieser Analyse erscheint der Ansatz eines *Postcolonial Readings* besonders vielversprechend zu sein. Hierarchieverhältnisse von eindeutig oben und unten werden dabei neu zur Sprache gebracht und ihre vermeintliche Selbstverständlichkeit enttarnt. Weiter werden ebenso verdeckte hegemoniale Ausdrucksformen sichtbar und somit einer kritischen Bearbeitung zugänglich. Damit fügt sich diese Studie in eine breite internationale und interdisziplinäre Strömung ein, Schulbücher auch postkolonial in den Blick zu nehmen.<sup>4</sup> Theologische Beiträge jedoch sind rar und beschränken sich vornehmlich auf ideologiekritische und diskursanalytische Verfahren.<sup>5</sup> Die vorliegende Studie schließt diese Forschungslücke.

Dieser Beitrag leistet einen ersten Einblick (*Werkstattbericht: study in progress*) in ein größeres Forschungsvorhaben, das unterschiedliche Aspekte der Schulbuchforschung in eine umfassende postkoloniale Studie integriert: Der Schwerpunkt liegt auf der Analyse der

---

<sup>3</sup> Vgl. hierzu SCHÜSSLER-FIORENZA. Brot statt Steine, 85–109.

<sup>4</sup> Vgl. GRINDEL. Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich; MARKOM/WEINHÄUPL. Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern; RENZ. Kartierte Kolonialgeschichte. Der Kolonialismus in raumbezogenen Medien historischen Lernens – ein Vergleich aktueller europäischer Geschichtsatlanten; SCHISSLER. Der eurozentrische Blick auf die Welt. Außereuropäische Geschichten und Regionen in deutschen Schulbüchern und Curricula. Gutachten des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung für das Bundespräsidialamt. – Der aktuelle Forschungsstand europäischer postkolonialer Schulbuchforschung ist dokumentiert bei MÜLLER. Colonialism. Review Article of Textbook Analyses. – Sie auch den Sonderband mit dem sprechenden Namen „Postcolonial Memory Politics in Educational Media“, erschienen im GEORG ECKERT INSTITUTE FOR INTERNATIONAL TEXTBOOK Research (GEI) und bei BERGHAHN PUBLISHING (2013).

<sup>5</sup> Vgl. DIETERICH. Schulbuchforschung, 6 und paradigmatisch HERRMANN. Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976.

wichtigsten Unterrichtswerke für den deutschsprachigen Religionsunterricht in allen Schularten der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz. Die Durchsicht von Unterrichtswerken des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts wird ergänzt durch islamische und jüdische Schulbücher. Ein weiterer Fokus wird im Nutzungsverhalten durch Lehrkräfte und der Wirkung auf Schüler\*innen liegen. Hier werden erste Beobachtungen präsentiert und Ergebnisse formuliert.

Diese Studie basiert auf deutschsprachigen Schulbüchern. Aus diesem Grund können Ergebnisse und Schlussfolgerungen nicht ohne weiteres auf andere Gebiete Europas mit unterschiedlichen Ausgangssituationen und Entwicklungen übertragen werden.<sup>6</sup> Freilich bleibt zu erwarten, dass ähnliche subalterne Strukturen auch in Unterrichtsmaterial anderer europäischen Staaten aufgefunden werden können.

Damit bleibt schließlich darauf hinzuweisen, dass Formen, Kontexte und Reichweite religiöser Bildung in Europa recht unterschiedlich sind. In dieser Studie bleibt der Fokus an Schulbücher gebunden, die für den staatlich beaufsichtigten Schulbetrieb nach Maßgabe der gemischten Lehrplankommissionen und Schulaufsichtsbehörden zugelassen sind. In Fortsetzung dieser Studie ist eine Untersuchung zum Zusammenhang von Lehrplanvorgaben und kulturellem Kontext vielversprechend.<sup>7</sup>

## **1. Postcolonial Reading als theologische Aufgabestellung**

Postkolonialismus war in seinen Anfängen vor allem mit der *Aufarbeitung* einer konkreten *historischen Epoche* betraut. Deren Beginn ist mit der Eroberung Amerikas um 1500 recht klar gesetzt, ihr Abschluss hingegen kann mit der Abschaffung der Sklaverei im 19. Jahrhundert oder auch erst dem Ende des 2. Weltkrieges markiert werden. Als Kolonialismus tituliert ist die Interpretation dieses Zeitraums gekennzeichnet von einem bestimmten geografischen, wirtschaftlichen und sozialen *Ordnungsgefüge*. Es herrschen definierte dichotomische Einteilungen von oben oder unten, kulturell gebildet oder wild primitiv, auch

---

<sup>6</sup> Die unterschiedlichen Modelle religiöser Bildung in Europa sind Gegenstand einer umfangreichen Studie, die an der Universität Wien angesiedelt ist, vgl. JÄGGLE/JACKSON/ROTHGANGEL (Hg.). *Religious education at schools in Europe Part 2. Western Europe*; JÄGGLE/ROTHGANGEL/SCHLAG (Hg.). *Religious education at schools in Europe Part 1. Central Europe*; JÄGGLE/SKEIE/ROTHGANGEL (Hg.). *Religious education at schools in Europe Part 3. Northern Europe*.

<sup>7</sup> Zu untersuchen wäre beispielsweise, in wie fern Länder mit einer ausgeprägten Kolonialgeschichte wie England oder Belgien anders mit „Kolonial“-Themen umgehen in Analogie zum spezifischen Verhältnis der Bundesrepublik Deutschland zum Antisemitismus.

fortschrittlich modern oder archaisch rückständig sowie dergleichen mehr.<sup>8</sup> Die besagte Aufarbeitung hat vor allem einen nachhaltigen Perspektivwechsel der Akteure eingeleitet: *Unterdrückte* werden nun selbst zu handelnden Subjekten, ausgestattet mit Deutungsmacht und so zum aktiven Teil von Geschichtsschreibung und Erinnerungskultur gewandelt.<sup>9</sup> *Emanzipation* vom Kolonialerbe ist zentrales Ziel<sup>10</sup>, sodass Postkolonialismus als programmatische Widerstandsform gegen den historischen Kolonialismus und dessen Machtlogiken aufgefasst werden kann<sup>11</sup>.

Aber – so haben es prominent *Gayatri Chakravorty Spivak*, *Homi K. Bhabha* und *Edward Said* herausgearbeitet – das Präfix „post“ bedeutet nun keineswegs das Ende des Kolonialismus. Seine ideologischen Fortschreibungen und weiter bestehenden gesellschaftlichen und geopolitischen Auswirkungen bestimmen bis heute soziale Realitäten weltweit.<sup>12</sup> Mit *Bradley McLean* plädieren wir nun dafür, Postkolonialismus nicht nur als kritische Aufarbeitung besagter Epoche zu verstehen, sondern *weitergefasst* auf Konstruktionen des unterlegenen Anderen zu beziehen. Dies kann offensichtlich werden anhand von Diskursen über Klasse, Kultur, Religion, Ethnie, Geschlecht etc.<sup>13</sup> Damit wird jenseits einer ausschließlich historisch orientierten Epochenkritik die postkoloniale Blickrichtung in eine gegenwärtige Diskurskritik gesellschaftlicher Verhältnisse überführt.<sup>14</sup> *Postcolonial Reading* ist hier eng verbunden mit weiteren engagierten Lektüreformen<sup>15</sup> indigener, feministischer oder queerer Provenienz, mit denen es ein ideologiekritisches Grundanliegen teilt. Das postkoloniale Proprium lässt sich in diesem Zusammenhang jedoch charakterisieren als Dekonstruktion und Überwindung zentraler Annahmen des kolonialen Diskurses, die sich in menschlichen Enteignungs- und

---

<sup>8</sup> Klassisch hierzu MBEMBE. Kritik der schwarzen Vernunft; MIGNOLO. The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options; CHAKRABARTY. Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference.

<sup>9</sup> Programmatisch FANON. *Peau noire, masques blancs*. Die Überlagerung verschiedener Zugehörigkeiten und Lebenswelten postkolonialer Subjekte wird in der Folgezeit beschrieben mit Schlüsselbegriffen und Analysekatoren wie *Hybridität*, *Differenz*, *Zwischenräume*, *Widerspruch*, *Dritter Raum* (»in between«), *gespaltene Erfahrung* etc. Vgl. BACHMANN-MEDICK. Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, 187–192 und KERNER. Postkoloniale Theorien. Zur Einführung, 43–53.

<sup>10</sup> KREUTZER. Art. Postkolonialismus, 617.

<sup>11</sup> DO MAR CASTRO VARELA/DHAWAN. Postkoloniale Theorie, 16.

<sup>12</sup> SPIVAK. Post-colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues; BHABHA. The Location of Culture; SAID. Orientalism.

<sup>13</sup> MCLEAN. Art. Postkolonialismus/Postcolonial Criticism, I. Alttestamentlich/Neutestamentlich, 441. Siehe auch HALL. Wann war „der Postkolonialismus“? Denken an der Grenze.

<sup>14</sup> BACHMANN-MEDICK. Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, 185.

<sup>15</sup> GEITNER. Stand der Dinge: Engagement-Semantik und Gegenwartsliteratur-Forschung.

Aneignungsprozesse widerspiegeln, die bis in die Gegenwart wirksam sind. Im Sinne des *Postcolonial Reading* wird diese ideologiekritische Perspektive konsequent global verstanden und vorrangig im Blick auf die andauernde Wirksamkeit in kolonialen und neokolonialen Verhältnissen beschrieben.

Die *Verstrickung von Machtausübung und Unterdrückung* ist im *Bereich von Religion und Theologie* besonders prekär. Normierungen, Grenzziehungen und Ausschließungen konturieren das Regelwerk religiöser Systeme.<sup>16</sup> Der Anspruch des Religiösen beschränkt sich zumeist nicht auf einzelne Teilbereiche, sondern umfasst holistisch gewendet das Ganze: So gerät der ganze Mensch in allen seinen Dimensionen in den Blick, die ganze Schöpfung wird in den Wirkbereich des Göttlichen gestellt. Religiöse Institutionen haben in der Vergangenheit recht rege davon Gebrauch gemacht, mittels solcher Universalperspektiven ihre hervorgehobene Stellung zu legitimieren und zu verteidigen. Inwiefern dies für weltweit unterschiedliche Religionstypen gilt, bleibt seit Jan Assmanns These eines besonderen Zusammenfalls von Monotheismus und Gewalt umstritten.<sup>17</sup>

Nun kennzeichnet die Neuzeit eine merkliche Bändigung religiöser Einflussnahmen und mannigfaltige Säkularisierungsschübe sind zu einem grundlegenden Moment moderner Vergesellschaftung geworden. Aber auch die Gegenwart entlässt die Theologie nicht in die politische Unschuld, zumal wenn Politik (*politics*) in einem recht weiten Sinn verstanden wird und neben Regierungshandeln auch gesellschaftspolitische Debatten und Strategien zur Umsetzung derer Ziele miteinschließt.<sup>18</sup> *Mark L. Taylor* zeichnet überzeugend nach, dass der moderne theologische Diskurs gerade dort, wo er sich in größtmögliche Distanz zum politischen Diskurs begibt, besonders stark in hegemoniale Politiken verstrickt wird. Denn die selbst auferlegte Beschränkung politischer Einwirkung führt nach Taylor nur zu Verlagerungen im machtpolitischen Geschehen. Kulturgeschichtlich ist Religion all zu tief in hegemoniale Erzählungen eingeschrieben, weder Ägypten, Rom, das Frankenreich oder auch die Vereinigten Staaten von Amerika sind in Ausblendung religiöser Elemente hinreichend beschreibbar. Jenseits klassischer religiöser Institutionen warten semi- und quasi-religiöse

---

<sup>16</sup> Eindrücklich zeigt dies Holger Tiedemann am Beispiel der paulinischen Sexualethik auf, DERS. Die Erfahrung des Fleisches. Paulus und die Last der Lust. Tiedemann benennt erlaubte Codes, Grauzonen und Tabus.

<sup>17</sup> Die Kontroverse ist zusammengefasst in: SCHIEDER (Hg.). Die Gewalt des einen Gottes. Die Monotheismusdebatte zwischen Jan Assmann, Micha Brumlik, Rolf Schieder, Peter Sloterdijk und anderen.

<sup>18</sup> Vgl. MAYER. Was ist Politik?, 41–51.

Institute auf ihren Durchbruch.<sup>19</sup> Diese theologische Erkenntnistheorie reproduziert Michel Foucaults Einsicht, dass es im Diskurs keine machtfreien Räume gibt.<sup>20</sup> Theologie sollte daher bewusst die Aufdeckung des Politischen in den Blick nehmen, so kann sie sich als akademisches Teilprojekt im Ringen um eine Überwindung kolonialer Macht verstehen, die sich im Zusammenspiel von politischer, kultureller, moralischer und eben auch religiöser Macht historisch etabliert hat.<sup>21</sup>

In diese Rahmung von postkolonialer Optik, Religion und Theologie als engagierter Wissenschaft beschäftigt sich diese Untersuchung nun mit der Analyse religiöser Schulbücher. Wir fragen: *Suppressive Thinking in Religious Education?* Unterdrückung fungiert dabei als heuristische Schlüsselkategorie. Unterdrückung ist mit Diskriminierung verbunden, Unterdrückung kann abwerten, Unterdrückung kann ausschließen. Diese Studie untersucht die theologische Wissensgenerierung in einem definierten Segment, der religiösen Bildung in der Schule. Dabei befragt sie ihr Untersuchungsobjekt „Schulbücher“ nach grundlegenden Strukturen oder Restbeständen kolonialer Denkschemata. Leitende Cluster zur Strukturierung der Analyse, welche im nächsten Abschnitt näher vorgestellt werden, sind: (1.) *Anthropologische Grundannahmen*, d.h. zugrundeliegende Vorstellungen des Mensch-Seins. (2.) *Religiöse Horizonte*, also mitlaufende Vorgaben, was religiös Geltung zu haben hat, ausgeschieden bzw. ausgeblendet wird. (3.) Konzepte von *Kultur* und deren mögliche Vermischungen. Schließlich (4.) Perspektiven auf die *Umwelt* und damit eine Ausweitung des Subalternen auf die außermenschliche Spezies sowie den Raum der Natur. Damit *verstrickt* sich diese Studie *bewusst* in politische Diskurse, indem sie politikrelevante Themenfelder im Kontext religionspädagogischer Wissensvermittlung in den Blick nimmt und einem *Postcolonial Reading* unterzieht.

---

<sup>19</sup> Siehe insgesamt TAYLOR. *The Theological and the Political. On the Weight of the World.*

<sup>20</sup> FOUCAULT. *Die Ordnung des Diskurses.* Aus dem Französischen von Walter Seitter. Mit einem Essay von Ralf Konersmann, 10f.

<sup>21</sup> Vgl. GRUBER. *Wider die Entinnerung. Zur postkolonialen Kritik hegemonialer Wissenspolitiken in der Theologie,* 28.



## 2. Religionsbuchanalyse als Postcolonial Reading

Schulbücher ermöglichen Einblicke, was im Unterricht gelernt werden soll.<sup>22</sup> Naheliegender geben sie zunächst Auskunft über konkrete *Inhalte*, ebenso lassen sich aber auch mitlaufende *Ideologien* oder implizite *Weltsichten* sowie zu vermittelnde *Grundhaltungen* darüber erschließen. Schulbücher prägen Generationen von Lernenden und haben somit Einfluss auf gesellschaftliche Einstellungen.

Ein wesentlicher Beweggrund der aufkommenden Schulbuchforschung im Europa der Nachkriegszeit war die kritische Aufarbeitung von Feindbildern in den Schulbüchern der einzelnen Nationalstaaten im Kontext des ersten und zweiten Weltkrieges.<sup>23</sup> Der Schulbuchforschung ist somit ganz grundlegend eine ideologiekritische Ausrichtung zu eigen<sup>24</sup>, sie kann die Bewältigung von Vorurteilen unterstützen und darin „eine wichtige aufklärerische [...] Pluralismus fördernde Funktion erfüllen“<sup>25</sup>. Das einstige Methoden-Tandem bestehend aus *Inhaltsanalyse* und *Ideologiekritik* wird heute durch ein ganzes Spektrum von weiteren Methoden ergänzt: Die *Diskurskritik* vertieft die Analyse gesellschaftlicher und gesellschaftspolitischer Perspektiven.<sup>26</sup> Die *Linguistik* ist neben der präzisen Untersuchung sprachlicher Verfasstheiten besonders für die genauere Beschreibung von Text-Bild-Konzepten in Schulbüchern relevant geworden.<sup>27</sup> Und *empirische Untersuchungsmethoden der Sozialwissenschaften* nehmen einerseits den Gebrauch von Unterrichtsmaterial durch die Lehrenden und andererseits die Wirkung von Schulbüchern

---

<sup>22</sup> Zur Geschichte der deutschsprachigen Schulbuchforschung seit Ende des 2. Weltkrieges siehe zuerst FUCHS/HENNE/SAMMLER. Schulbuch als Mission. Die Geschichte des Georg-Eckert-Institutes. Für den Europäischen Kontext siehe WIATER (Hg.). Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven. Zur Religionsbuchforschung siehe SCHÜTZE/MATTHES (Hg.). Religion und Bildungsmedien, hier besonders ŠTIMAC. Vom Singular zum Plural. Religion als Gegenstand deutschsprachiger Schulbuchanalysen.

<sup>23</sup> DIETERICH. Schulbuchforschung, 8.

<sup>24</sup> Exemplarisch DUROVIĆ/MATTHES (Hg.). Freund- und Feindbilder in Schulbüchern; FREY. Zur Aktualisierung einer ideologiekritischen Forschungsperspektive auf Lehrmittel.

<sup>25</sup> DIETERICH. Schulbuchforschung, 2.

<sup>26</sup> ZIMA. Ideologie und Theorie. Eine Diskurskritik; HEINZE. On the Pedagogization of Knowledge Orders – Discourse-Analytical Approaches and Innovation-Theoretical Perspectives.

<sup>27</sup> DIEKMANN-SHENKE/KLEMM/STÖCKL (Hg.). Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Siehe besonders STÖCKL. Sprache – Bild – Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz; HEINZE/MATTHES (Hg.). Das Bild im Schulbuch, dort grundlegend MÜLLER. Die Verbildung unserer Lebenswelt – eine pädagogische Herausforderung.

auf Lernende in den Blick.<sup>28</sup> Der basale hegemoniekritische und emanzipatorische Grundansatz der Schulbuchforschung wird in der hiesigen Untersuchung durch *postkoloniale Lesestrategien* fortgeführt und vertieft. Die Aufdeckung kolonialisierender Strukturen erfolgt anhand folgender vier Cluster:

- 1) *Fundamentale Anthropologie: Was ist der Mensch?* Welche basalen Lenkungen werden in den untersuchten Schulbüchern vorgenommen? Ist der Mensch grundsätzlich männlich, weiß und heterosexuell oder wird Diversität realisiert? Wie wird mit menschlichen Beeinträchtigungen umgegangen? Bereits 1946 hat die UNESCO es sich zur Aufgabe gesetzt, rassistische und fremdenfeindliche Inhalte in Schulbüchern aufzudecken und zu überwinden.<sup>29</sup> Ab den 1970er Jahren kam die Bekämpfung von Geschlechterstereotypen<sup>30</sup> und Sexismus hinzu.<sup>31</sup> Weiter nehmen Schulbuchanalysen der Queer Studies heute die sexuelle Orientierung in Blick.<sup>32</sup> Ebenso spielt das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Beeinträchtigungen von 2008 im Bildungskontext eine zentrale Rolle. Inklusive Bildung wird dabei als ein wesentliches Bildungsziel verstanden.<sup>33</sup>
  
- 2) *Religiosität: Was ist die Leitvorstellung für religiöse Identitäten?* Wird die eigene Referenzreligion, hier also das Christentum inklusive der jeweiligen konfessionellen Ausprägung als natürlich, normal und selbstverständlich vorgestellt?<sup>34</sup> Wie

---

<sup>28</sup> Beispiele einer empirischen Schulbuchforschung finden sich in den Beiträgen zur Schulbuchnutzung durch Lehrende sowie zur Schulbuchwirkungsforschung in: DOLL/FRANK/FICKERMANN/SCHWIPPERT (Hg.). Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation.

<sup>29</sup> GEORG-ECKERT-INSTITUT (Hg. gemeinsam mit UNESCO). Schulbuchinhalte inklusiv gestalten. Religion, Gender und Kultur im Fokus, 11. Zu den Leitlinien zählen heute eine geschlechtergerechte und kultursensible Sprache, die Darstellung vielfältiger Identitäten sowie die Berücksichtigung menschenrechtlicher Gesichtspunkte, a.a.O., 13.

<sup>30</sup> Zur Hegemonie des Männlichen siehe CONNELL. Masculinities.

<sup>31</sup> So STEGILI. Gender im Religionsunterricht. Eine Religionsbuchanalyse unter gendersensiblen Gesichtspunkten. Einen guten Eindruck in die Herausforderungen der Sexualerziehung der 1970er Jahren bietet die sprachliche Analyse von Unterrichtswerken zur Sexualaufklärung von Annette Lang zu Beginn der 1980er Jahre: dies. Die Sprache der Sexualerziehung.

<sup>32</sup> Beispielhaft BITTNER. Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern.

<sup>33</sup> UNITED NATIONS. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD).

<sup>34</sup> „Die syntaktische Struktur des Naturalismus und Identitätsdenkens gibt die eigene Position als konform mit der universalen Wirklichkeit aus, indem sie die eigene Problemkonstruktion ontologisiert“, SCHOLZ. Ideologien des Verstehens. Eine Diskurskritik der neutestamentlichen Hermeneutiken von Klaus Berger, Elisabeth Schüssler Fiorenza, Peter Stuhlmacher und Hans Weder, 52.

erscheinen andere Religionen und welche Hinweise gibt es in den Schulbüchern auf nicht religiöse Menschen?<sup>35</sup> Ab den 1970er und 1980er Jahren entstanden sachanalytische Untersuchungen zu einzelnen Religionen in Schulbüchern. Sie richteten zunächst das Augenmerk auf die inhaltlich „richtige“ Darstellung von Judentum, Islam u.a. Religionen.<sup>36</sup> Heute werden ebenso interreligiöse Bezugnahmen untersucht. Wie wird die Identität der eigenen Religionsgruppe und hierzu „das Andere“ konstruiert?<sup>37</sup> Werden Wertungen vorgenommen<sup>38</sup> beziehungsweise erfolgt eine differenzierte Darstellung?<sup>39</sup>

3) *Kulturalität: Wie wird Innen und Außen konstruiert? Wer und was wird als dazugehörig verstanden und was wird exkludiert?*<sup>40</sup>

Die Kulturalisierung der eigenen individuellen sowie kollektiven Identität anerkennt die jeweils eigene Kultur als eine unter anderen. Register zur Identitätsverhandlung des Religiösen werden hierbei ausgebaut durch auch nicht-spezifisch religiöse Aspekte.<sup>41</sup> Wie etwa lenkt der Umgang mit „vertraut und fremd“ die Darstellungen in Schulbüchern? Werden Dichotomien formuliert oder Hybridisierungen ermöglicht? Der Migrationsdiskurs und damit die Entgrenzung oder auch Neudefinition dessen, was als das Eigene wahrgenommen wird, gerät hier besonders in Blick.<sup>42</sup>

---

<sup>35</sup> Vgl. hierzu WÖSTEMEYER. Säkular-weltanschauliche Diversität in religionsbezogenen Schulbüchern in Niedersachsen.

<sup>36</sup> Siehe exemplarisch MURKEN. Gandhi und die Kuh. Die Darstellung des Hinduismus in deutschsprachigen Religionsbüchern.

<sup>37</sup> MUBARAKA. 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, 5: „Was vermitteln die im Evangelischen Religionsunterricht eingesetzten Lehrbücher über das Christentum, um den Lehrplan zu erfüllen und sinnvoll auszufüllen? Mittels welcher Inhalte wird dem Lernenden die eigene Religion nähergebracht und er gleichzeitig auf die Notwendigkeit der Verständigung über die eigenen Werte und Erfahrungen in einer pluralen Gesellschaft vorbereitet?“.

<sup>38</sup> Vgl. GUGGEIS. Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht, in: Matthes/Heinze (Hg.). Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden.

<sup>39</sup> Die unterschiedlichen muslimischen Gruppierungen spielen vor allem auch bei der Organisation des RU eine Rolle, siehe Spielhaus. Der Umgang mit innerreligiöser Vielfalt im Islamischen Religionsunterricht in Deutschland und seinen Schulbüchern.

<sup>40</sup> Vgl. PÖGGELER. Fremde und Fremdheit im Schulbuch und Wandel der Pädagogik.

<sup>41</sup> Vgl. HÖHNE/KUNZ/RADKE. Bilder vom Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981–1997.

<sup>42</sup> GEUENICH. Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I, XI. Zur Hybridität kultureller Identität im Kontext von Migration

4) Schließlich *Ökologisierung*: *Wie ist die Beziehung zu außermenschlichen Mitgeschöpfen und zur Natur dargestellt?* Wird die Umwelt vornehmlich als Gegenüber zur menschlichen Kultur, als Nutzungsobjekt oder aber als Eigenwert betrachtet? Welchen Stellenwert haben Tiere in den Konzeptionen der Schulbücher? Der Klimawandeldiskurs<sup>43</sup> ebenso wie ein sich veränderndes Tier-Mensch-Verhältnis (animal studies!)<sup>44</sup> zeigen einen sich allmählich im Wandel begriffenen Umgang mit dem Planeten Erde an. Lassen sich diese Veränderungen, die weit über klassisch eingeführte Programme zur Bewahrung der Schöpfung hinausgehen, bereits in den Schulbüchern wiederfinden oder werden diese weiterhin durch hegemoniale Strukturen zwischen Mensch einerseits und Natur und Tier andererseits bestimmt?

---

siehe exemplarisch MENON/PREZIUSO (Hg.). *Migrant Identities of „Creole Cosmopolitans“*. *Transcultural Narratives of Contemporary Postcoloniality*.

<sup>43</sup> BREHM. *Didaktische Aspekte der Nachhaltigen Entwicklung in aktuellen VWL- Lehrbüchern in der schulischen Bildung*. Studie im Auftrag der Lokalen Agenda 21 der Landeshauptstadt Düsseldorf.

<sup>44</sup> ORTIZ ROBLES. *Literature and Animal Studies*; BOLINSKI/RIEGER (Hg.). *Das verdatete Tier. Zum Animal Turn in den Kultur- und Medienwissenschaften*.

### 3. Ergebnisse der Schulbuchanalyse: *Subalternes Denken in der religiösen Bildung?*

Im Folgenden sind verschiedene Schulbücher von der Grundschule bis zur Berufsschule nach den benannten Kriterien analysiert worden. Dabei zeigte sich eine Fülle an subtilen wie unumwundenen Formen hegemonialer Interpretationen. Untersucht wurden aktuell verwendete und staatlich zugelassene Schulbücher der Grund-, Mittel- und Berufsschule. Diese sind unten dem Literaturverzeichnis vorangestellt (*siehe dort*).

#### 3.1 Fundamentale Anthropologie: Was ist der Mensch?

##### Gendering



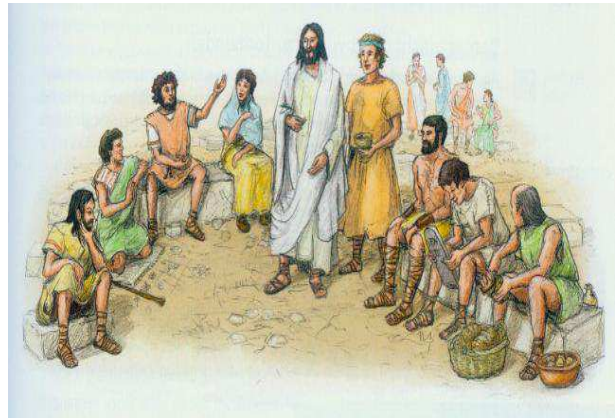
Die untersuchten Schulbücher in der *Grundschule* zeigen den Anspruch, weibliche wie männliche Rollenbilder in verschiedenen Ausprägungen gleichberechtigt abzubilden. Dagegen werden in den Schulbüchern der *Mittelschule* häufig stereotype Rollendarstellungen gezeigt: Mädchen „quatschen zu viel, sind zickig und eingebildet, Jungen sind Angeber, prügeln sich und machen Ballerspiele am Computer“ (KURSBUCH RELIGION ELEMENTAR 6, 10f). Diese dichotomen Aussagen werden zu wenig aufgebrochen und mit aktuellen Gegenbildern konfrontiert (KURSBUCH RELIGION ELEMENTAR 6, 6-16). In kirchlichen Strukturen werden gleichberechtigt evangelische Pfarrerrinnen und Pfarrer in ihren Aufgabengebieten abgebildet.

Insgesamt präsentieren die beiden Schulbücher aus dem *Berufsschulbereich* Menschen ausgewogen als Männer und Frauen, was Beispiel- und Identifikationsfiguren betrifft. Zugleich stabilisiert SINNVOLLSINN die Vorstellung einer führenden Rolle von Männern in der röm.-katholischen Kirche: Bischöfe werden durch die Einbringung von Statements oder symbolische Handlungen hervorgehoben (SINNVOLLSINN IV, 61). Die Bindung kirchlicher Ämter an das männliche Geschlecht wird weder thematisiert noch problematisiert (Bild: SINNVOLLSINN IV, 19).

### *Inklusive Sprache und Auswahl von Bibeltexten*

*Inklusive Sprache* ist vor allem in den neuen Schulbüchern der Grundschule zu finden. Es wird versucht, sprachlich die Gleichstellung der Geschlechter zum Ausdruck zu bringen. Dies setzt sich bei der Auswahl von biblischen Texten fort. So werden im Zusammenhang mit der Gefangenschaft in Ägypten fünf mutige Frauen vorgestellt, die helfen, die Tötung der neugeborenen Jungen zu verhindern. Miriam führt die aus Ägypten Befreiten mit ihrem Lied an, Jesus findet Freunde und Freundinnen, Gott wird in verschiedenen Symbolen und Wirkweisen dargestellt (SPUREN LESEN 3./4., 37-43).

Deutlich anders zeigen sich die Schulbücher für die 5. und 6. Klassenstufe der Mittelschule. Obwohl auch hier an vielen Stellen eine geschlechtergerechte Sprache zum Einsatz kommt, ist die Auswahl von biblischen Darstellungen durch einseitig männliche Stereotypisierung geprägt (Bild: KURSBUCH RELIGION ELEMENTAR 6, 17).



In den Schulbüchern der Berufsschule ist inklusive Sprache nicht vorhanden. Die wenigen *biblischen Erzählungen* im KURSBUCH RELIGION enthalten mit dem Barmherzigen Samariter (S. 110), Hiob (S. 118+152), dem Verlorenen Sohn (S. 138) sowie der Blindenheilung (S. 172) ausschließlich männliche Akteure. Unkritisch in Bezug auf feministische Einsprüche wird im KURSBUCH RELIGION die psychosexuelle Entwicklung nach Sigmund Freud dargestellt (S. 36f). Gott ist ausschließlich männlich (S. 145-154). Eine ausgesprochene Nähe zu exklusivem Normativitätsdenken vermittelt die Bezeichnung „Randgruppe“ in einem Atemzug für Behinderte, Homosexuelle, Drogenabhängige und Arbeitslose (S. 143).

### *Sexuelle Orientierungen*

In den Schulbüchern der Grundschule werden keine verschiedenen Familienformen, die Patchworkfamilien oder auch unterschiedliche sexuelle Orientierungen thematisieren, vorgestellt.

Dies gilt in der Folge auch für die untersuchten Schulbücher der Klassenstufen 5 und 6 der Mittelschule. Weder kommen unterschiedliche familiäre Lebensformen vor, noch wird das

Thema Homosexualität in irgendeiner Weise aufgegriffen. Im Schulbuch der Klassenstufe 6 wird allein auf Konflikte zwischen Mädchen und Jungen eingegangen.



Hinsichtlich der Schulbücher für den Berufsschulbereich haben Menschen im KURSBUCH RELIGION *unterschiedliche sexuelle Identitäten* und die Tendenz zu Akzeptanz *verschiedener Lebensformen* ist erkennbar (S. 35), zugleich konterkariert ein

Bild diese Linie, indem es schwule Stereotype fixiert (Bild: KURSBUCH RELIGION, 34).

Das katholische Schulbuch SINNVOLLSINN ist gemäß katholischer Lehre konsequent von einer heterosexuellen Doktrin geprägt. Andere sexuelle Identitäten bleiben nahezu unsichtbar, nur an einer(!) Stelle wird in einem Dialog die Frage formuliert, ob es schlimm sei, schwul zu sein, sie bleibt aber unbeantwortet (II, S. 75). Neben die heterosexuelle Ehe als Maßgabe wird lediglich das Ordensleben gestellt (II, S. 81) Das Lebenskonzept Familie wird nicht in seiner Ambivalenz thematisiert, Familie wird zusammenschaut mit dem Bund zwischen Gott und den Menschen (VI, S. 6).

### *Weiß-sein als Privileg und Normorientierung*

In den aktuellen Schulbüchern der Grundschule ist das Bemühen zu merken, die Vielfalt der Schüler\*innen zu berücksichtigen. Sie erschöpft sich jedoch in grafisch gestalteten Bildern auf den Titelseiten, Kinder verschiedener Hautfarben abzubilden. Dies erscheint als eine konstruierte Heterogenität, denn in abgelichteten Fotografien von verschiedenen Schulsituationen spiegelt sich diese Vielfalt nicht wider. Hier dominieren Abbildungen von weißen Schüler\*innen und weißen Lehrkräften (Bild: SPUREN LESEN 3/4, 10). Kommen dennoch Fotografien und Darstellungen von Schüler\*innen anderer Hautfarbe vor, dann in Problemsituationen wie Armut, Konflikten oder religiösen





Praktiken. Insgesamt fungiert die Hautfarbe als dominantes Unterscheidungsmerkmal, um die kulturelle und/oder religiöse Diversität darzustellen.



Im Unterschied dazu ist in den untersuchten Schulbüchern der 5. und 6. Klasse Mittelschule eine erstaunliche Dominanz von Darstellungen mit Menschen weißer Hautfarbe festzustellen. In fast allen Lebensthemen wie Freundschaft, Zusammenleben, Konflikte, Mobbing, aber auch Glaube von Schüler\*innen der 5. und 6.

Klasse kommen fast nur Abbildungen weißer Jugendlicher zum Einsatz. Obwohl gerade in gegenwärtigen Klassensituationen die ethnische, kulturelle und religiöse Heterogenität offensichtlich ist und sie insbesondere bei den benannten Themen zum Tragen kommt, nehmen die untersuchten Schulbücher diese heterogenen Ausgangslagen nicht auf (Bild: KURSBUCH RELIGION ELEMENTAR 5, 10. Siehe auch dort S. 21 und 72; weiter KURSBUCH RELIGION ELEMENTAR 6, dort 15, 24, 53).

In den beiden Unterrichtswerken der Berufsschule erfahren wir über dunkelhäutige Menschen zumeist nur dann etwas, wenn sie in prekären Verhältnissen leben bzw. paternalistisch der Westen / Norden dem Süden hilft (Bild: SINNVOLLSINN I, 82).



Auch im KURSBUCH RELIGION werden Menschen grundsätzlich weiß dargestellt. Anschaulich macht dies eine Bild-Text-Komposition, die eigentlich die Vielfalt von Familienverhältnissen verdeutlichen möchte (Bild: KURSBUCH RELIGION, 39).



## Menschliche Beeinträchtigungen



Vor allem in den Grundschulbüchern werden *Menschen mit Beeinträchtigung* im Bild des rollstuhlfahrenden Schülers fixiert (Bild: RELI-REISE 3/4, 32). Die Wirklichkeiten eines inklusiven Unterrichts, an dem Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen teilnehmen, werden nicht berücksichtigt. Blinde oder gehörlose Schüler\*innen, Schulbegleiter\*innen von Schüler\*innen, die auf medizinische Geräte angewiesen sind, Kinder mit geistiger Beeinträchtigung werden nicht abgebildet.

In den Klassenstufen 5 und 6 kommt das Thema menschliche Beeinträchtigung als ein Aspekt der Klassensituation so gut wie nicht vor. Nur im Zusammenhang der biblischen Erzählung von der Heilung am Sabbat wird eine Frau mit Contergan-Schädigung gezeigt (KURSBUCH RELIGION ELEMENTAR 6, 64).

In den Schulbüchern der berufsbildenden Schulen werden ebenfalls selten Menschen mit Beeinträchtigungen sichtbar. Zudem werden sie durch thematische Vereinnahmungen funktionalisiert und zu Objekten gemacht: In SINNVOLLSINN werden Contergan-Geschädigte im Zusammenhang der Abtreibungsdiskussion eingebracht (VI, S. 31), paternalistisch wird ein geistig behindertes Kind mit „seinem“ Zivildienstleistenden im thematischen Kontext „Solidarisch sein“ gezeigt (VI, S. 86).

### 3.2 Interreligiöse Lernprozesse

Anhand der Darstellung von interreligiösen Lernprozessen in Schulbüchern sind das Eigene sowie Konstruktionen des religiös Anderen besonders gut einsehbar.

In den Schulbüchern für die Grundschule werden *Islam und Judentum* als Themen des Lehrplans thematisiert. Auffällig erscheint, dass beide Religionen ohne erkennbaren geschichtlichen Kontext nebeneinander dargestellt werden. Weder findet sich ein Hinweis auf den Holocaust und die schmerzlichen Erfahrungen von Jüdinnen und Juden in Deutschland, noch wird der Islam im Zusammenhang von historischen und gegenwärtigen Migrationsprozessen kontextuell eingeordnet.



Auf die *weltweite Christenheit und die christliche Partnerschaftsarbeit* wird in verschiedenen Schulbüchern der Grundschule eingegangen, ohne jedoch auch darauf zu verweisen, dass Tansania, Papua-Neuguinea, anders Brasilien, anteilig von Deutschland aus kolonisiert wurden und das Christentum erst durch die neuzeitliche Missionstätigkeit in

diese Länder eingetragen wurde. Eine Problematisierung der Kolonialgeschichte und Betrachtung der Auswirkungen z.B. in Form von Mimikry als eine Praxis der Nachahmung des Verhaltens und Lebensstils der Kolonisatoren, wie hier liturgische Kleider, findet nicht statt (Bild: SPUREN LESEN 3/4, 93).

Die analysierten Schulbücher der 5. und 6. Klasse Mittelschule zeigen in klassischen Abbildungen den christlichen Glauben mit einheitlich weißen Akteuren (Bild: KURSBUCH RELIGION ELEMENTAR 5, 58). Thematische Einordnungen zur weltweiten Christenheit, gerade auch im Zusammenhang von Migration, fehlen. Beim Thema Islam wird versucht,



historische Grundlagen mit aktuellen Fragestellungen, Kopftuch, Moscheebau oder Islamismus zu verbinden (hic S. 92-102). Das Judentum wird weitgehend mit einer historischen Perspektive auf die Zeit und Umwelt Jesu bezogen, wodurch die Chance verpasst wird, einen Bezug zu gegenwärtigen Fragestellungen herzustellen.

In den Schulbüchern der Berufsschule wird der *Mensch zumeist als religiös und christlich* dargestellt. Unterschiedliche Religionen werden beim Thema Tod im KURSBUCH RELIGION in den Blick genommen (KURSBUCH RELIGION, 61), die Pragmatik in den Aufgabenstellungen zielt auf die Herausarbeitung von Unterschieden. Judentum und Islam werden hierbei besonders deutlich auf Gerichtsvorstellungen reduziert, während dies beim Christentum völlig ausgespart bleibt (hic S. 58f).

Die *Ehe zwischen Christen und Muslime* wird im KURSBUCH RELIGION vor allem problematisiert (hic S. 44f, S. 200). Eine klare Abwertung des Islam zeigt sich auch in der kaum

ausgewogenen Einspielung von Zitaten aus Bibel, Torah und Koran, indem hier Sure 104,4 („Und erlahmt nicht in der Verfolgung des Volkes der Ungläubigen“), nicht aber ebenso gewalttätige Bibelstellen präsentiert werden. Weiterhin wird der Islam vor allem als Regelwerk vorgestellt (hic S. 188f), das Miteinander von Moschee und Kirche wird als offener Konflikt eingeführt (hic S. 190f).



Auch in beiden Schulbüchern der Berufsschule wirkt das *Judentum* wie aus einer anderen Zeit gefallen und im Wesentlichen auf das Männliche fokussiert zu sein (z.B. hic Bild: SINNVOLLSINN IV, 84). Moderne Vorstellungswelten, etwa zu gegenwärtigem jüdischen Leben in Israel und anderswo geraten fast nicht in Blick. Ausnahme bildet eine Themenseite zur jüdischen Jugend im heutigen Deutschland (SINNVOLLSINN IV, 87) und eine moderne Abbildung der Synagoge in Essen (SINNVOLLSINN III, 55).

Durchweg werden in allen untersuchten Schulbüchern geistliche *Führungssämtern* in Judentum und Islam einseitig mit Bezug auf konservative, orthodoxe Strömungen als männlich dargestellt.

Liberale Strömungen in Europa und deren Institutionen oder Repräsentanten, ebenso Rabbinerinnen und Imaminnen tauchen nicht auf. Daraus folgt: religiöse Praxis wird vornehmlich als männlich dominiert und konservativ orientiert, präsentiert. Die innerreligiöse Vielfalt in Judentum und Islam bleibt außen vor (Bild: RELI-REISE 1/2, 98).



*Konfessionalität* wird in allen analysierten Schulbüchern weitgehend auf evangelisch und katholisch beschränkt. Innerchristliche Vielfalt, wie sie vor allem durch Migrations- und Globalisierungsprozesse in Kitas und Schulen sichtbar wird, tritt nicht in das Blickfeld. Die unterschiedlichen koptischen und orthodoxen Strömungen, die vor allem durch Schüler\*innen mit Migrationsbiografie aus Rumänien, Russland, Ukraine, Bulgarien,

Armenien aber auch aus Syrien, Äthiopien, Eritrea sichtbar werden, werden nicht als Realität benannt.

### 3.3 Kulturalität

#### *Multikulturalität und Hybridität von Kultur*

Die Schulbücher der *Grundschule* zeigen, wie bereits unter Punkt 3.1 ausgeführt, zwar die Absicht, ethnische Vielfalt widerzuspiegeln, bleiben aber bei der rein grafischen

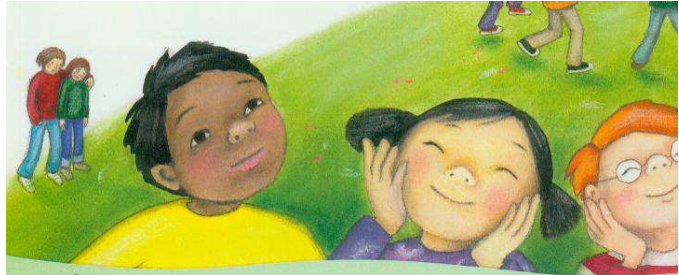


Abbildung von Kindern verschiedener Hautfarbe stecken (Bild: SPUREN LESEN 3/4, 8). Nirgendwo wird thematisiert, wie sich kulturelle Vielfalt in den Lebenswirklichkeiten von Schüler\*innen darstellt oder entwickelt hat, wie z.B. in Freundschaften, familiären Zusammenhängen oder Migrationsbiografien.

Auch in den untersuchten Büchern der *Mittelschule* gibt es keinerlei Verweise auf multikulturelle Klassenzusammensetzungen oder Formen von hybriden Identitäten bei Jugendlichen, wie sie den gegenwärtigen Schulsituationen gerade in Mittelschulen entsprechen.



Die beiden Unterrichtswerke aus dem Berufsschulbereich verpassen insgesamt die Chance, Diversität und Hybridität von Kultur zu repräsentieren. Andere Kulturen erscheinen plakativ. So wird in SINNVOLLSINN IV (S. 74) zwar die Unterdrückung der Frau im Irak mittels einer drastisch nachgestellten Steinigungsszene veranschaulicht,

Misstände in der eigenen Tradition, wie Missbrauch und Machtmissbrauch der christlichen Kirchen aber werden nicht thematisiert.



Hintergründe und Realitäten von Migration werden nicht behandelt. Deutlich lässt sich dies an der Abbildung von Namensschildern eines Hauseingangs im KURSBUCH RELIGION zeigen (S. 41). Menschen der hiesigen Gegenwart dieser Schulbücher tragen fast ausschließlich deutsche Namen.



### *Migrationswirklichkeiten*

*Wirklichkeiten von Migration* im schulischen Kontext und den damit verbundenen Fragen und Herausforderungen werden insgesamt in keinem der Unterrichtswerke für die Grundschule und die Mittelschule zum Thema gemacht. Gründe und Ursachen von Migration sowie Narrationen zur Migrationsbiografie werden nicht zur Sprache gebracht.

Eine recht aufschlussreiche Doppelseite im KURSBUCH RELIGION zur globalen(!) Perspektive von Armut und Ungerechtigkeit zeigt nicht die Ursachen und Hintergründe hierzu auf, sondern ist grafisch eher wie eine Bedrohung für uns Europäer\*innen gestaltet (hic S. 140f).<sup>45</sup>

In keinem der analysierten Schulbücher kommt der zeitgeschichtliche Zusammenhang von Migration, Kultur und Religion vor.

## **3.4 Ökologisierung: Klimawandel und Tierethik und Nachhaltigkeit**

### *Klimawandel*

Die Analyse der Schulbücher für die Grundschule ergibt zwar die Thematisierung der guten Schöpfung, jedoch nur in einem Schulbuch mit kleinen Hinweisen und Tipps zum Umweltschutz (RELI-REISE, 55). Aber die menscheitsgeschichtlichen Herausforderungen, die sich durch die Ausbeutung der Erde und ihrer Folgen für das Klima ergeben, werden nur in kleinen Ansätzen aufgegriffen. Auf einer Seite wird die Aktion ‚plant for the Planet‘ vorgestellt für die Klassenstufe 3/4 (SPUREN LESEN 3/4, 94).

<sup>45</sup> So erinnern im Schaubild „Asiaten“ (*gelb dargestellt*) in ihrem Zahlenverhältnis zu den viel wenigeren Europäern an die Metapher der „gelben Flut“.

In den Schulbüchern der Mittelschule für die Klassenstufe 5 und 6 gibt es keinen Themenbereich, der diese folgenschwere und existentielle Thematik aus theologisch-ethischer Sicht aufgreift.

Eine ausführliche Einbindung des Klimawandels in die verschiedenen Lernbereiche findet in beiden Unterrichtswerken aus dem Berufsschulbereich nicht statt. SINNVOLLSINN nimmt zumindest den Zusammenhang von Klimawandel und sozialen Folgen in den Blick (IV, 47).

### *Tierethik*

Auch bei dieser Thematik ist eine Leerstelle für die Grund- und Mittelschule zu verzeichnen. Überlegungen aus theologisch-ethischer Perspektive werden weder explizit noch implizit zur Sprache gebracht.

Für die Unterrichtswerke der Berufsschule ergeben sich dazu unterschiedliche Beobachtungen: Zwar werden im KURSBUCH RELIGION einfürend Zitate zum Menschsein gebracht wie „Der Mensch ist [...] von Natur aus gut / eine Tiergattung mit der Fähigkeit, abstrakt zu denken / die Krone der Schöpfung / das einzige Tier, das sich an seine Großeltern erinnern kann [...]“ (S. 9). In der Tendenz allerdings wird stärker auf die Distanz zum Tier abgezielt. So formuliert eine Aufgabenstellung: „Was unterscheidet den Menschen vom Tier?“ (S. 12), der Kompetenzen-Check am Ende des Buches vereindeutigt hierzu die Antwortmöglichkeiten im Sinne der Unterschiedlichkeit von Mensch und Tier. In SINNVOLLSINN hingegen ist die Tier-Mensch-Beziehung breit thematisiert (II, S. 7-17), unter dem Motto „Seelenverwandtschaft“ wird vor allem die enge Verbindung von Tier und Mensch dargestellt (II, S. 9). Zugleich wird auch eine unverrückbare Grenzziehung mit einem Zitat aus dem Katholischen Katechismus eingeführt: „Man darf [sic!] Tiere gernhaben, soll ihnen aber nicht die Liebe zuwenden, die einzig Menschen gebührt“ (II, S. 15).

Das sicherlich heikle Thema „Schächten“ in Judentum und Islam ist in SINNVOLLSINN aufgenommen (Bild: II, S. 16).



Allerdings gelingt es nicht, hier eine tendenziöse Darstellung durch verschiedene Perspektiven, etwa auch durch kritische Blicke auf andere Formen (z.B. Schlachtprozesse in hiesigen säkularen Schlachthöfen) zu vermeiden.

### *Nachhaltigkeit*

In gleicher Weise lässt sich für das Thema Nachhaltigkeit in den Unterrichtswerken der Grund- und Mittelschule keine theologisch-ethische Auseinandersetzung finden, die über Tipps zum Umweltschutz hinausgehen würde (Bild: RELI-REISE 1/2, 55).



Auch hierzu ist der Befund der beiden Unterrichtswerke für die Berufsschule unterschiedlich: Im KURSBUCH RELIGION ist der Nachhaltigkeitsgedanke nur als Leerstelle wahrzunehmen. Ausführlich hingegen ist in SINNVOLLSINN dies Thema angelegt. Dargestellt werden der biblische Herrschaftsauftrag, der Urwaldschutz, Umweltverschmutzung sowie unter der Rubrik „Arche“ ein schöpfungsgemäßer Lebensstil (II, S. 39-46), ebenso wird TransFair vorgestellt (II, S. 71; VI, S. 47).

## **4. Konklusion / Ausblick**

Welche ersten Ergebnisse können wir nun für die vorliegende Schulbuchanalyse aus postkolonialer Perspektive festhalten? Um diese skizzieren zu können, erscheint es uns notwendig, vorab drei Einordnungen zu formulieren:

1. Schulbücher für den Religionsunterricht versuchen gesellschaftliche, soziale und ethische Themen aus christlicher Perspektive für Schüler\*innen zu erschließen. Dabei sind sie weniger beweglich als beispielsweise Aufsätze oder Unterrichtsmaterial im Internet. Ihr Erscheinungsrhythmus von ca. 10 bis 15 Jahren erklärt, dass sie nicht immer mit der Aktualität zeitgeschichtlicher Entwicklungen schritthalten können und auch deshalb Leerstellen aufweisen. Für Neuauflagen von Schulbüchern ebenso wie insgesamt für die Reform von Lehrplänen halten wir eine grundlegende *De-Kolonisierung* für unverzichtbar.

2. Die erfolgte Schulbuchanalyse zeigt, dass eine postkoloniale Optik auf Unterrichtsmaterial religiöser Bildung unabhängig vom Lebensalter der Schüler\*innen ertragreich und notwendig ist. Durchgängig in den Religionslehrbüchern aller Jahrgangstufen konnten wir *Mechanismen subalternen Denkens* aufspüren. Zugleich gilt es den Eindruck zu vermeiden, die betreffenden Schulbücher würden in besonders schwerwiegender Weise Unterdrückungsmechanismen produzieren oder fortschreiben. Im Sinn einer Dekolonisierung geht es uns vorrangig um eine exemplarische Aufdeckung, Sichtbarmachung und Sensibilisierung für solche Effekte.
3. Gleichzeitig konnten wir zeigen, dass einige Schulbücher die Bearbeitung und *Überwindung von Hegemonien* als mitlaufende Querschnittsaufgabe auf ihre Agenda gesetzt haben, während andere Schulbücher hierzu Leerstellen aufweisen. Der womöglich pädagogische Verweis auf eine altersgerechte elementarisierende Didaktik und der damit zusammenhängende Verzicht einer Bearbeitung betreffender Hegemonien greift aus unserer Sicht jedoch ins Leere: Die vielfältige Wirklichkeit ist auch die Lebenswelt von Schüler\*innen und sollte sich daher ebenso in den präsentierten Wirklichkeiten von Religionsschulbüchern widerspiegeln.

Zu diesen orientierenden Verortungen können wir nun konkrete Erkenntnisse formulieren:

4. Besonders die Einbeziehung *weiterer Religionen* neben dem Christentum gerät in den vorliegenden Schulbüchern nicht selten zur plakativen Darstellung des Anderen. Weitere Religionen werden zum Teil auf klischeehafte Grundannahmen reduziert, sie werden als Körper einer fernen Vergangenheit archaisiert und in ihrer Nebeneinanderstellung zumeist auch de-kontextualisiert. Wie etwa konkret jüdische Kultur in Deutschland in ihren verschiedenen Facetten gelebt wird oder was die historischen Gründe sind, warum und wie Muslime in Deutschland leben, kommt oft nur am Rand bzw. überhaupt nicht vor.
5. *Innerchristliche Vielfalt*, wie sie durch Migrations- und Globalisierungsprozesse gerade auch in Schulen wirksam und sichtbar ist, wird in diesen Schulbüchern kaum thematisiert.



6. Die einseitige *Präsentation weißer Menschen* spiegelt weder die Realität hiesiger Klassenzimmer wider noch hat sie die Erkenntnis angemessen realisiert, dass auch Deutschland längst ein Einwanderungsland geworden ist. In welche geschichtlichen und gegenwärtigen Verflechtungen sich die westlichen Kirchen durch Kolonisation und Mission begeben haben, ist auf der Ebene der Schulbücher zu wenig reflektiert.
7. Auffällig wird in den Schulbüchern die klassisch überkommene *Lebensform Familie* als üblich-normatives Konzept durchgehalten und weitere Beziehungskonstellationen und Lebensformen weitgehend ausgeblendet oder nur als Ausnahme aufgenommen.
8. Der breitgefächerte Themenkomplex *Umweltbewusstsein* ist deutlich unterbelichtet und kann schwerlich an das Niveau gesellschaftlicher Umbauprozesse im ökologischen Diskurs anschließen. Dies mag erstaunen, da gerade Kinder und Jugendliche ein aktiver Motor für mehr Klima- und Tierschutz sind und sich religiöse Bildung hier sehr intensiv einbringen könnte.
9. Damit wird deutlich, dass in einer weitergefassten Bedeutung sowohl *rassistische als auch paternalistische Implikate in Schulbüchern* des gegenwärtigen deutschsprachigen Religionsunterrichts nach wie vor vorhanden sind und somit vermutlich auch in der Unterrichtspraxis tradiert werden.
10. Für religiöse Bildungsprozesse heißt dies mit Hilfe postkolonialer Optik, subalternes Denken in bereits existentem Unterrichtsmaterial aufzudecken. Für die Umsetzung in der schulischen Praxis freilich ist es notwendig, *dass Lehrkräfte postkoloniale Kompetenz in der religionspädagogischen Aus- und Fortbildung erwerben*, was weitgehend noch ein Desiderat ist. Und schließlich ist es zukunftsweisend, im Sinn von *Frantz Fanon* viel entschiedener als bisher Räume der Subjektwerdung des Subalternen zu eröffnen, dem Unterlegenen die Stimme (wieder-)zugeben und somit selbst authentisch und konkret im didaktischen Geschehen mitwirken zu können.

## **Analysierte Schulbücher**

Aus dem Bereich der *Grundschule* wurden die folgenden Reihen untersucht:

- SPUREN LESEN, Religionsbuch für das 1./2. und 3./4. Schuljahr, erschienen 2015/2017 im Calwer Verlag Stuttgart [evangelisch].
- DIE RELI-REISE, Religionsbuch für das 1./2. und 3./4. Schuljahr, erschienen 2014/2016 im Klett Verlag Stuttgart [evangelisch].

Aus dem Bereich der *Mittelschulen* wurde die folgende Reihe untersucht:

- KURSBUCH RELIGION ELEMENTAR: Ein Arbeitsbuch für den evangelischen Religionsunterricht im Schuljahr 5/6, erschienen 2017, Calwer Verlag Stuttgart/Diesterweg Verlag Braunschweig [evangelisch].

Aus dem Bereich der *Beruflichen Schulen* wurden zwei Unterrichtswerke analysiert:

- KURSBUCH RELIGION, erschienen 2014 im Calwer Verlag, Calw und zugelassen für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufsschulen, herausgegeben von Wolfram Eilerts [evangelisch].
- SINNVOLLSINN. Religion an Berufsschulen. Materialien für die Fachklassen des Dualen Systems und die entsprechenden Bildungsgänge, erschienen in 6 Bänden 2005 – 2010 im Kösel-Verlag, München herausgegeben vom Institut für berufsorientierte Religionspädagogik Tübingen [röm.-katholisch].

## Literaturverzeichnis:

- ASSMANN, J. 2003. Monotheismus und die Sprache der Gewalt. Wien: Picus.
- BACHMANN-MEDICK, D. 2009<sup>3</sup>. Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek b. Hamburg: Reinbek.
- BHABHA, H. K. 2010. The Location of Culture. London: Routledge.
- BIRKEL, S. 2002. Zukunft wagen – Ökologisch handeln. Grundlagen und Leitbilder kirchlich-ökologischer Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Münster: Lit.
- BITTNER, M. 2015. „Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern“. In Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine, hrsg. von F. Schmidt, A.-C. Schondelmayer und U. B. Schröder, 247–260. Wiesbaden: Springer.
- BOLINSKI, I. und S. RIEGER (Hg.). 2019. Das verdatete Tier. Zum Animal Turn in den Kultur- und Medienwissenschaften. Stuttgart: Metzler.
- BREHM, P. 2015. Didaktische Aspekte der Nachhaltigen Entwicklung in aktuellen VWL-Lehrbüchern in der schulischen Bildung. Studie im Auftrag der Lokalen Agenda 21 der Landeshauptstadt Düsseldorf. Düsseldorf: n.p.
- CHAKRABARTY, D. 2000. Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference. Princeton: Princeton University Press.
- CONNELL, R. W. 1995. Masculinities. Cambridge: Polity Press.
- DIEKMANN-SHENKE, H., M. Klemm und H. Stöckl (Hg.). 2011. Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Schmidt.
- DIETERICH, V.-J. 2015. „Schulbuchforschung“. In Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100008>
- do MAR CASTRO VARELA, M. und N. DHAWAN. 2015<sup>2</sup>. Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: UTB.
- DOLL, J., K. FRANK, D. FICKERMANN und K. SCHWIPPERT (Hg.). 2012. Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster et all.: Waxmann.
- DUROVIĆ, A. und E. MATTHES (Hg.). 2010. Freund- und Feindbilder in Schulbüchern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- EISENHARDT, S., K. S. KÜRZINGER, E. NAURATH und U. POHL-PATALONG (Hg.). 2019. Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- FANON, F. 1952. Peau noire, masques blancs. Paris: n.p.
- FOUCAULT, M. 1991. Die Ordnung des Diskurses. Aus dem Französischen von Walter Seitter. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt-Main: Fischer-Taschenbuch.
- FREY, C.-C. 2014. „Zur Aktualisierung einer ideologiekritischen Forschungsperspektive auf Lehrmittel“. In Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung, hrsg. von P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze und B. Aamotsbakken, 85–98. Bad Heilbrunn 2014: Klinkhardt.

- FUCHS, E., K. HENNE und S. SAMMLER. 2018. Schulbuch als Mission. Die Geschichte des Georg-Eckert-Institutes. Wien: Böhlau.
- GEITNER, U. 2016. "Stand der Dinge: Engagement-Semantik und Gegenwartsliteratur-Forschung". In Engagement. Konzepte von Gegenwart und Gegenwartsliteratur, hrsg. von J. Brokoff, U. Geitner und K. Stüssel: 19–58. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- GEORG ECKERT INSTITUT FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG (GEI) und BERGHAHN PUBLISHING. 2013. Postcolonial Memory Politics in Educational Media Special Issue. JEMMS Vol 5/1.
- GEORG-ECKERT-INSTITUT FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG (GEI) und UNESCO. 2018. Schulbuchinhalte inklusiv gestalten. Religion, Gender und Kultur im Fokus. Braunschweig/Paris: n.p.
- GEUENICH, H. 2015. Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer.
- GRINDEL, S. 2012. "Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich". In Geschichte und Gesellschaft 38, 272–303.
- GRUBER, J. 2018. "Wider die Entinnerung. Zur postkolonialen Kritik hegemonialer Wissenspolitiken in der Theologie". In Postkoloniale Theologie II. Perspektive aus dem deutschsprachigen Raum, A. Nehring und S. Wiesgickl, 23–37. Stuttgart: Kohlhammer.
- GUGGEIS, K. 2004. "Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht". In Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden, hrsg. von E. Matthes und C. Heinze, 251–269. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HALL, S. 1997. Wann war "der Postkolonialismus"? Denken an der Grenze. In Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte, hrsg. von E. Bronfen, B. Marius, und T. Steffen, 219–246. Tübingen: Stauffenburg.
- HEINZE, C. und E. MATTHES. 2010. Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HEINZE, C. 2015. "On the Pedagogization of Knowledge Orders – Discourse-Analytical Approaches and Innovation-Theoretical Perspectives". In Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung, hrsg. von P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze und B. Aamotsbakken, 74–84. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HERRMANN, H. J. 2012. Das Kursbuch Religion – ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976. Braunschweig/Stuttgart: Diesterweg und Calwer.
- HIRSCHFELDER, N. 2016. „#BlackLivesMatter: Protest und Widerstand heute“. In Von Selma bis Ferguson: Rasse und Rassismus in den USA, hrsg. von M. Butter, A. Franke und H. Tonn, 231–260. Bielefeld: Transcript.
- HÖHNE, T., T. KUNZ und F.-O. RADKE. 1999. Bilder vom Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981–1997. Frankfurt-Main: n.p.

- JÄGGLE, M., R. JACKSON und M. ROTHGANGEL (Hg.). 2014. Religious education at schools in Europe Part 2. Western Europe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht und Vienna University Press.
- JÄGGLE, M., M. ROTHGANGEL und T. SCHLAG (Hg.). 2016. Religious education at schools in Europe Part 1. Central Europe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht und Vienna University Press.
- JÄGGLE, M., G. SKEIE und M. ROTHGANGEL (Hg.). 2014. Religious education at schools in Europe Part 3. Northern Europe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht und Vienna University Press.
- LANG, A. 1981. Die Sprache der Sexualerziehung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- KERNER, I. 2012. Postkoloniale Theorien. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- KREUTZER, E. 2013. "Postkolonialismus". In Metzler Lexikon Literatur und Kulturtheorie 5, hrsg. von A. Nünning, 617–618. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- MARKOM, C. und H. WEINHÄUPL. 2007. "Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern". In Sociologica 2, 10–11.
- MBEMBE, A. 2014. Kritik der schwarzen Vernunft. Berlin: Suhrkamp.
- MCLEAN, B. 2012. "Postkolonialismus/Postcolonial Criticism, I. Alttestamentlich/Neutestamentlich". In Lexikon der Bibelhermeneutik. 2012, hrsg. von O. Wischmeyer, et al., 441f. Berlin: De Gruyter.
- MENON, N. und M. PREZIUSO (Hg.) 2014. Migrant Identities of "Creole Cosmopolitans". Transcultural Narratives of Contemporary Postcoloniality. New York: Lang.
- MEYER, T. 2006. Was ist Politik? Wiesbaden: UTB.
- MIGNOLO, W. D. 2011. The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options. Durham: Duke University Press.
- MUBARAKA, S. 2011. 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: Universitätsbibliothek Technische Universität Dortmund.
- MÜLLER, L. 2018. "Colonialism. Review Article of Textbook Analyses", In The Palgrave Handbook of Textbook Studies, hrsg. von Palgrave Macmillan, 281–292. New York: Springer.
- MÜLLER, W. 2010. "Die Verbilderung unserer Lebenswelt – eine pädagogische Herausforderung". In Das Bild im Schulbuch, hrsg. von C. Heinze und E. Matthes, 33–42. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MURKEN, S. 1988. Gandhi und die Kuh. Die Darstellung des Hinduismus in deutschsprachigen Religionsbüchern. Marburg: Diagonal.
- ORTIZ ROBLES, M. 2016. Literature and Animal Studies. London/New York: CRC Press.
- PIETHAN, A (Hg.). 2009. Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- PÖGGELER, F. 2004. "Fremde und Fremdheit im Schulbuch und Wandel der Pädagogik". In *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*, hrsg. von E. Matthes und C. Heinze, 17–34. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- RENZ, M. 2014. *Kartierte Kolonialgeschichte. Der Kolonialismus in raumbezogenen Medien historischen Lernens – ein Vergleich aktueller europäischer Geschichtsatlantiken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SAID, E. W. 2003. *Orientalism*. London: Penguin Books.
- SCHAMBECK, M. 2017. "Warum wir die Religionen (trotzdem) brauchen. Wider die Versuchung der Segmentierung postmoderner Gesellschaften". In *Christliches Europa? Religiöser Pluralismus als theologische Herausforderung*, hrsg. von K. Viertbauer und F. Wegscheider, 171–187. Freiburg: Herder.
- SCHIEDER, R. (Hg.). 2014. *Die Gewalt des einen Gottes. Die Monotheismusdebatte zwischen Jan Assmann, Micha Brumlik, Rolf Schieder, Peter Sloterdijk und anderen*. Berlin: Berlin University Press.
- SCHISLER, H. 2003. "Der eurozentrische Blick auf die Welt. Außereuropäische Geschichten und Regionen in deutschen Schulbüchern und Curricula. Gutachten des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung für das Bundespräsidialamt". In *Internationale Schulbuchforschung* 25, 155–166.
- SCHLAG, T. 2010. *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive*. Freiburg i.Br.: Herder.
- SCHOLZ, S. 2008. *Ideologien des Verstehens. Eine Diskurskritik der neutestamentlichen Hermeneutiken von Klaus Berger, Elisabeth Schüssler Fiorenza, Peter Stuhlmacher und Hans Weder*. Tübingen: Francke.
- SCHÜSSLER-FIORENZA, E. 1992<sup>2</sup>. *Brot statt Steine. Die Herausforderung einer feministischen Interpretation der Bibel*, Freiburg/Schweiz: Exodus.
- SCHÜTZE, S. und E. MATTHES (Hg.). 2018. *Religion und Bildungsmedien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SPIELHAUS, R. 2018. "Der Umgang mit innerreligiöser Vielfalt im Islamischen Religionsunterricht in Deutschland und seinen Schulbüchern". In *Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven*, hrsg. von Z. Štimac und R. Spielhaus, 93–116. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SPIVAK, G. C. 1990. *Post-colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. New York/London: Routledge.
- SPIVAK, G. C. 1992. "Interview with Gayatri Chakravorty Spivak by Leon de Kock". In *New Nation Writers Conference in South Africa. ARIEL. A Review of International English Literature*. 23(3), 29–47.
- STEGILI, F. 2009. *Gender im Religionsunterricht. Eine Religionsbuchanalyse unter gendersensiblen Gesichtspunkten*. Saarbrücken: Verlag Dr Müller.
- ŠTIMAC, Z. 2018. "Vom Singular zum Plural. Religion als Gegenstand deutschsprachiger Schulbuchanalysen". In *Religion und Bildungsmedien*, hrsg. von S. Schütze und E. Matthes, 39–50. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- STÖCKL, H. 2011. "Sprache – Bild – Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz". In Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele, hrsg. von H. Diekmannshenke, M. Klemm und H. Stöckl, 45–70. Berlin: Schmidt.
- STREIB, H. 2005. "Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik". In Handbuch Interreligiöses Lernen, hrsg. von P. Schreiner, U. Sieg und V. Elsenbast, 230–243. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- TAYLOR, K.-Y. 2017. Von #BlackLivesMatter zu Black Liberation. Münster: Unrast.
- TAYLOR, M. L. 2011. The Theological and the Political. On the Weight of the World. Minneapolis: Fortress Press.
- TIEDEMANN, H. 1998. Die Erfahrung des Fleisches. Paulus und die Last der Lust. Stuttgart: Radius.
- UNITED NATIONS. 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- WIATER, W. (Hg.). 2003. Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WÖSTEMEYER, C. 2018. "Säkular-weltanschauliche Diversität in religionsbezogenen Schulbüchern in Niedersachsen". In Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven, hrsg. von Z. Štimac und R. Spielhaus, 137–161. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ZIMA, P. V. 1989. Ideologie und Theorie. Eine Diskurskritik. Tübingen: Francke.

Bisher erschienene Beiträge:

42. Götz & Bayer (2020): Peer-Arbeit im Bereich von Essstörungen – Erste Befunde einer empirischen Studie

41. Rechberg (2020): Empirische Befunde zur Auseinandersetzung mit NS-Täterschaft und Propaganda

40. Oehmen (2020): Bildung als Selbstbildung

39. Pryss, John u.a. (2020): Exploring the Time Trend of Stress Levels While Using the Crowdsensing Mobile Health Platform, TrackYourStress, and the Influence of Perceived Stress Reactivity: Ecological Momentary Assessment Pilot Study

38. Winter (2019): „Bestürzung und Trauer waren bei mir die Kernemotionen.“ Ein persönlichkeitsstärkendes Praxisbegleitungskonzept für die praktische Pflegeausbildung

37. Winkler (2019): The Relevance of Religion in the Public Sphere - Religion and Migration in Educational Systems

36. Appel (2019): „Care Leaving“ volljährig gewordener Geflüchteter – Stolpersteine, Gefahren und daraus abgeleitete Handlungsempfehlungen

35. Kemmer & Manzeschke (2019): ELSI-Übergabe für das Projekt *PowerGrasp* – Dokumentation, zentrale Themen der ELSI-Begleitforschung und nächste Schritte

34. Ignatzi (2019): Diakonische Angebotsentwicklung – Gemeinsame Konzepte und Methoden im Umgang mit Demenz in der Alten- und Behindertenhilfe

33. Frisch (2019): Das Universum besteht aus Geschichten, nicht aus Atomen – Eine Predigt gegen die Gottesvergessenheit - Predigt im Eröffnungsgottesdienst der Herbsttagung der Landessynode der ELKB Johanneskirche Partenkirchen, 25.11.2019.



32. Frisch (2019): Wie steht es um Theologie und Kirche? Einige Thesen - Akademische Konsultation zum Kirchenentwicklungsprozess „Profil und Konzentration“ Nürnberg, 8. November 2018
31. Winkler (2018): Religion, Migration and Educational Practice – Empirical, Postcolonial and Theological Perspectives
30. Manzeschke (2018): Was nützt uns die Biodiversität. Zur weltweiten Krise der Artenvielfalt - Ein theologischer Kommentar bei der Tagung in Bayreuth am 3. Dezember 2010
29. König & Ottmann (2018): Was wirkt wie? – Konzeptionelle Überlegungen zur Messung und Analyse von Wirkungen in der Sozialen Arbeit
28. Frisch (2018): Ist das zu glauben? – Einige schöpfungstheologische Gedanken von womöglich weltbewegender Bedeutung
27. Appel & Streh (2018): „Ankommen in der Fremde“ – Zentrale Befunde einer biografieanalytischen Studie zu Ankommens- und Integrationsprozessen ehemaliger, minderjähriger Flüchtlinge
26. Zeus (2017): Die Umsetzung des Anspruchs auf inklusive Bildung – ein Thema auch für die Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg?! Ein Arbeitspapier
25. Bauer (2017): Professionelle Responsivität der Fachkräfte im Umgang mit konflikthaften Peerinteraktionen in der Krippe
24. Wölfel (2017): Ich kann nicht mehr und jetzt? - Pflegende Angehörige an der Grenze zur Überlastung - Konzeption eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung des Belastungsniveaus und der Bewältigungsstrategien, zur Bedarfsermittlung im Rahmen der Beratung pflegender Angehöriger
23. Bayer (2017): Die Welt aus den sozialen Fugen – Ein soziologischer Blick
22. Manzeschke (2017): Homo imagines faber – Menschenbildlichkeit zwischen Idolatrie und Selbstreflexivität

21. König & Ottmann (2017): Marktforschung in der Sozialwirtschaft – von der Theorie zur Praxis
20. Sommer-Himmel & Link (2016): Forschendes Lernen am Beispiel des Lehr- und Lernformates „Praxisforschung“: Eine systematische Begegnung zwischen Theorie und Praxis
19. Sommer-Himmel (2016): Akademisierung als Mehrwert in Kindertageseinrichtungen?
18. König, Joachim (2016): Bildung ganzheitlich denken und gemeinsam verantworten
17. Winkler (2016): Migration und Mehrsprachigkeit - Ein kritisches Verhältnis im Bildungskontext Schule
16. Köhler & König (2016): Marginalisierte und schwer erreichbare junge Menschen mit komplexen Problemlagen als Zielgruppe der Jugendsozialarbeit
15. Schüßler (2016): Erfahrungsorientierte Didaktik als Etüde. Methoden als Bedingung für ästhetische Bildungsprozesse
14. König (2016): Arbeitslosigkeit – Belastungs- und Bewältigungsprozesse als Herausforderung für die Erwachsenenbildung
13. Kuch (2016): Hören und Verstehen - Wodurch das Erkennen Freude macht. Theologische Bemerkungen
12. Frisch (2016): Gewalt als Krise der Religion - Eine theologische Auseinandersetzung mit der dunklen Seite der Macht
11. Kranenpohl (2016): Keine „Stunde der Exekutive“(?) - Bundestag und Bundesverfassungsgericht in der „Eurokrise“
10. Schüßler (2016): Hochschuldidaktik im Kontext der Theaterpädagogik
9. Kruse (2016): Stationen eines akademischen Lebens als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen
8. Kaltschmidt (2016): Habe Fragen, suche Antworten! Die Geschwisterbeziehung in Familien mit Kindern ohne und mit Behinderung

7. Schellberg (2016): Von der Pionierzeit zur Konsolidierung – ein Abriss der Entwicklung des Sozialmanagements
6. Füglein (2016): Hochschule ist anders
5. Städtler-Mach (2016): Grenzen und Verletzlichkeit im Alter
4. König (2016): Nachhaltigkeit in der Sozialen Arbeit – Konzeptionelle, praktische und empirische Implikationen aus pädagogischer Sicht
3. Kranenpohl (2016): Die neue Grundordnung der Evangelischen Hochschule Nürnberg
2. Sommer-Himmel (2016): Wohin bilden wir unsere Kinder? Eltern und Kita unter Druck – wenn Anforderungen und Erwartungshaltungen kollidieren
1. Brendebach (2016): Die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements angesichts der demographischen Herausforderungen