



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik 23. Jahrgang 2024, Heft 2

Thema: „ ... hier sollte eigentlich ein Titel stehen.“ Wissenschaftskommunikation in der Religionspädagogik

Selke, Yannick (2024). Schulbuchanalysen in der Religionslehrkräftebildung. Reflexionen des theologiedidaktischen Potentials . *Theo-Web*, 23 (2), 268-289



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Schulbuchanalysen in der Religionslehrkräftebildung. Reflexionen des theologiedidaktischen Potentials

von
Yannick Selke

Abstract

Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien haben eine große Relevanz für die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung. Dementsprechend ist es für die Professionalität von Lehrkräften bedeutsam, sich kritisch damit auseinandersetzen zu können. Welches hochschuldidaktische Potential der Auseinandersetzung mit Schulbüchern in der Religionslehrer:innenbildung zukommt, stellt dabei noch ein theologiedidaktisches Desiderat dar. Der Beitrag skizziert Einsatzmöglichkeiten von Schulbuchanalysen als theologiedidaktische Methode. Ausgehend von Herausforderungen in der Ausbildung von Religionslehrer:innen und Erkenntnissen zu ihrer Professionalität werden Chancen erschlossen, die mit einem Einsatz von Schulbüchern in der Hochschuldidaktik verbunden sind.

Textbooks and other teaching materials are highly relevant for preparing and designing lessons. Accordingly, it is important for the professionalism of teachers to be able to engage critically with these. The theological-didactic desideratum still exists as to the didactic potential of dealing with textbooks in religious education teacher training. The article outlines possible applications of textbook analyses as a theological-didactic method. Based on challenges in the training of religious education teachers and insights into their professionalism, opportunities associated with the use of textbooks in university didactics are explored.

Schlagwörter: Schulbuchanalyse, Religionslehrer:innenbildung, Theologiedidaktik, Hochschullehre

Keywords: textbook analysis, training of religious education teachers, theology didactics, university teaching

1 Problemaufwurf: Religionslehrer:innen brauchen einen kritischen Blick auf Schulbücher

Schulbüchern kommt im Unterrichtsalltag eine große Bedeutung zu.¹⁾ Sie dienen der Unterrichtsvorbereitung, Schüler:innen als Nachschlagewerk, als Materialsammlung, zur Übung und Vorbereitung auf Prüfungen. Sie prägen die Auswahl der Lerngegenstände, deren methodisch-didaktische Inszenierung, die Gestaltung eines Unterrichtsvorhabens und die Arbeit der Schüler:innen zu Hause. Gerade angesichts einer hohen

1) Vielen Dank an die beiden Gutachter:innen für die Kritik zur ersten Einreichung. Sehr viele Hinweise nehme ich gerne auf.

Arbeitsbelastung von Lehrkräften, bei der neben Unterricht, Korrekturen, Prüfungen, Verwaltungstätigkeiten, Schulfahrten, Elternarbeit, Konferenzen und vielem mehr für die Unterrichtsvorbereitung nicht viel Zeit bleibt (z.B. Kuhn, 2023), besteht die Gefahr, dass das Fachwissen von Lehrer:innen bestimmt ist vom „Schulbuchwissen“ (Scheunpflug, 2023, S. 91) bzw. Unterrichtsmaterialwissen. Außerdem durchdringen sie schulische Inhalte jenseits einer Sichtung vorliegender Unterrichtsmaterialien vielfach nicht fachwissenschaftlich (Scheunpflug, 2023, S. 91). Die Realität im stressigen Schulalltag nicht weniger Lehrkräfte dürfte so aussehen, dass bereits existierendes Material – aus Schulbüchern, Zeitschriften, von Kolleg:innen – gesichtet, ausgewählt, ggf. die zugehörigen Aufgabenstellungen modifiziert und dann im Unterricht verwendet wird.²⁾ Freilich variieren die Unterrichtsvorbereitung und die Rolle von Schulbüchern, die ihnen dabei zukommt, von Lehrkraft zu Lehrkraft, Schule zu Schule und Fach zu Fach. Zudem ist die Bedeutung von Schulbüchern gegenwärtig einerseits wenig erforscht und andererseits auch angesichts von Digitalisierung im Raum Schule neu zu prüfen. Unbestritten scheint dennoch: „Textbooks and ancillary materials will remain an instrument of extraordinary power. They may, in fact, be the most effective of educational technologies yet invented, and there is no reason to imagine a modern educational system where textbooks do not play a central role“ (Heynemann, 2006, S. 36). Werner Haußmann spricht auch vor dem Hintergrund von Schulbüchern als „heimliche[n] Lehrer*innen“ (2018, S. 242).

Für den Begriff *Schulbuch* gibt es keine einheitliche Definition. Als Arbeitsdefinition verstehe ich unter Schulbüchern – in Abgrenzung zu bloßen Materialzusammenstellungen – als in Buchform für den Unterricht und für Schüler:innen konzipierte Lehrwerke, die angebunden an eine Schulform und bestehende Curricula Inhalte und Kompetenzen von einem oder mehreren Schuljahren systematisch anhand von Arbeitsmaterialien und zugehörigen Aufgaben aufbereiten (Fuchs, Niehaus & Stolezki, 2014, S. 9-11). Es gibt mit großem Aufwand, hoher fachlicher und fachdidaktischer Expertise konzipierte Unterrichtsmaterialien und Schulbücher, die spannende Texte und Bilder bereitstellen, den aktuellen Forschungsstand berücksichtigen und gut durchdachte Aufgabenstellungen auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus bieten. Daher muss die potentielle Relevanz von Schulbüchern für die unterrichtliche Praxis nicht unbedingt kritisch gesehen werden. Mit großer Wertschätzung ist der Beitrag von Religionsschulbüchern für einen qualitativ hochwertigen Religionsunterricht und die damit zusammenhängende Arbeit von Autor:innen und Verlagen zu würdigen. Gleichzeitig führen zahlreiche Studien aus, dass

2) Siehe hierzu zum Beispiel die von Katharina Litten (2017, S. 387-391) hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrkräften unterschiedenen Planer-Typen, hier insbesondere Typ 2 und Typ 3. Hinsichtlich Typ 1 der Lehrkräfte, die sich ausführlich fachwissenschaftlich für die Unterrichtsvorbereitung einarbeiten, ist zu bedenken, dass fünf der zwölf diesem Typ zugeordneten Lehrkräfte im Referendariat waren, das im Blick auf die Unterrichtsvorbereitung eine Ausnahmesituation darstellen dürfte, da die fachwissenschaftliche Einarbeitung hier für die Unterrichtsbesuche erwartet wird, ein äußerer Bewertungsdruck besteht und in der Regel noch nicht auf eine umfangreiche Materialsammlung zurückgegriffen werden kann.

in den jeweils untersuchten (Religions-)Schulbüchern – ohne zu behaupten, dass dies jederzeit vermeidbar wäre, und im Wissen um die eigene beschränkte Perspektive – rassifizierendes Gedankengut begünstigt oder transportiert (siehe die genannten Beispiele bei Marmer, 2013, S. 27–30; Drath & Woppowa, 2023, S. 139–148) und antisemitische Ressentiments reproduziert werden (Spichal, 2014, S. 161–202). Im Blick auf den Islam werde von einer einheitlichen, fremden Religion gesprochen und negative Stereotype würden bedient, die starke Othering-Phänomene aufweisen (Willems, 2019, S. 301–317). Zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Thema Nachhaltigkeit würden strukturelle Ursachen verschleiert (Gärtner, 2021, S. 74–76), diese seien unzeitgemäß von einer „christliche[n] Binnenperspektive“ geprägt (Caspary, 2023, S. 12) oder es werde undifferenziert mit theologischen Begriffen wie „Schöpfung“ gearbeitet (Herbst, o.J., Podcast 13 mit Guido Hunze).³⁾ Vor eigenen Herausforderungen steht die noch junge Konzeption von Schulbüchern für den islamischen Religionsunterricht (einen Überblick über bestehende Schulbücher gibt Spielhaus, 2018, S. 106–107), die sich noch in einer „Laborsituation“ (Kiefer, 2012, S. 100) befinden dürfte. Kritisch wird auf eine ahistorische und steinbruchartige Koranauslegung, heteronormative Geschlechterauffassungen (Stockinger & Ulfat, 2023, S. 341–345; Kiefer, 2012, S. 105–106), eine katechetisch unterweisende Didaktik, Darstellungen des Islams als monolithische Religion (Kiefer, 2012, S. 103–105) sowie fehlende Kompetenz- und Schüler:innenorientierung aufmerksam gemacht (Spenlen, 2012, S. 117–135; zu Herausforderungen in der Entwicklung von Schulbüchern für den islamischen Religionsunterricht: Topalovic, 2018, S. 82–85).

Noch verschärft wird dieser Problemaufwurf durch frei im Internet verfügbare *Open Educational Resources (OER)* oder „Graue (Kopier-)Literatur“, die von Lehrkraft zu Lehrkraft weitergegeben wird. An der Produktion von Schulbüchern sind Wissenschaftler:innen, Lehrkräfte und Fachleitungen sowie unterschiedliche Prüfinstanzen beteiligt – die meisten Religionsschulbücher sind von Hochschullehrenden herausgegeben oder mitverantwortet –, womit sie einen aufwändigen Zulassungsprozess und eine Qualitätskontrolle durchlaufen (Leppek, 2002). Demgegenüber sind OER oder von Hand zu Hand weitergegebene Arbeitsblätter nicht genehmigungspflichtig, werden nicht unabhängig kontrolliert oder sind sogar unternehmerisch beeinflusst.

Allein vor dem Hintergrund dieser kurzen Ausführungen lässt sich sagen, dass ein kritischer Umgang mit vorgefertigten Unterrichtsmaterialien ein wichtiger Bestandteil der Professionalität von (Religions-)Lehrer:innen ist. Aufgrund ihres normativen Charakters und ihrer Verbreitung gegenüber anderen Unterrichtsmaterialien fokussiert dieser Beitrag insbesondere Schulbücher. Kompetenzen, die sich an ihnen in der

3) Vieles davon ist wohl unumgänglich, wenn davon auszugehen ist, dass auch eine kritische Überarbeitung von Schulbüchern nicht deren Freiheit von Rassismus garantiert (Bönkost, 2020, S. 3), was wohl ebenso für Sexismus, Antisemitismus und viele weitere -ismen gelten dürfte. Einige Beispiele zu antisemitischen, rassistischen und neoliberalen Gedankenfiguren in Schulbüchern und deren Analyse gibt Herbst, 2022, S. 119–123.

Lehrer:innenbildung erwerben lassen, können auf andere Medien im (Religions-)Unterricht - natürlich nicht eins zu eins - übertragen werden.

2 Schulbücher in der Religionslehrer:innenbildung - ein Desiderat?

Die Idee einer Analyse von Schulbüchern im Studium ist nicht neu.⁴⁾ Werner Haußmann stellte 2018 dabei noch die These auf, dass „[i]n der Lehrer*innenbildung [...] Fragen zur Konzeption von Unterrichtswerken, zu deren Auswahlkriterien oder zu Schulbuchanalysen oft eine untergeordnete Rolle [spielen]“ (Haußmann, 2018, S. 241). In einschlägigen Einführungen und Handbüchern der Religionspädagogik werden Schulbücher kurz thematisiert (zum Beispiel Gojny, Lenhard & Zimmermann, 2022, S. 155-157; Mendl, 2018, S. 252; Hilger, Leimgruber & Ziebertz, 2013, S. 244-245; ausführlicher Porzelt in Kropač & Riegel, 2021, 375-381). Im WiReLex widmen sich sechs Beiträge der Vorstellung von evangelischen und katholischen Schulbüchern, der Schulbuchanalyse und Schulbuchforschung (Dam, 2020; Henningsen, 2023; Caspary, 2023; Reis, 2016; Glunz, 2023; Dieterich, 2015). Gleichzeitig ist eine Auseinandersetzung mit Schulbüchern in der Religionslehrer:innenbildung jenseits der Religionspädagogik - so zumindest meine Wahrnehmung - noch weitgehend unüblich. Auch ist mir in meiner Recherche zur Schulbuchforschung kein Beitrag begegnet, der sich aus hochschul- oder gar theologiedidaktischer Perspektive explizit mit der Schulbuchanalyse und ihren Chancen in der Lehrer:innenbildung auseinandersetzt. Zrinka Štimac stellt aus religionswissenschaftlicher Perspektive in erster Linie Ergebnisse von Studierenden aus „Schulbuchseminaren“ vor und verortet diese in der Ausbildung von Religionslehrkräften evangelischer Theologie an der Universität Bielefeld (2014, S. 122-129). Einschlägige religionspädagogische Beiträge konzentrieren sich auf das Schulbuch als Unterrichts- und Forschungsgegenstand und klammern hochschuldidaktische Perspektiven weitgehend aus (Henningsen, 2023; Dieterich, 2015; Haußmann, 2018). Hier möchte dieser Artikel ansetzen. Leitend ist dabei die Frage: Welches hochschuldidaktische Potential, welche Chancen kommen der Auseinandersetzung mit Schulbüchern in der Religionslehrer:innenbildung aus theologie- und allgemeindidaktischer Perspektive zu? Dadurch soll eine Schulbuchanalyse als elementarer Bestandteil der Ausbildung von (Religions-)Lehrer:innen motiviert werden. Ich konzentriere mich hierbei vor allem auf die erste Phase der Lehrer:innenbildung. Schulbuchanalysen im Referendariat sowie in Fort- und Weiterbildung wären einer eigenen Betrachtung wert, die aus Platzgründen hier nicht zu leisten ist. Auch geht es im Folgenden um Schulbuchanalysen als ergänzende Methode im hochschuldidaktischen Kontext auch für fachwissenschaftliche Fächer der Theologie, weniger um Schulbücher als eigenes Thema der Hochschullehre.

4) Siehe zum Beispiel auch die Podcast-Reihe von Jan-Hendrik Herbst zu seinem Seminar „Glaube und Handeln“, in der er mit Theolog:innen entlang dem Elementarisierungsmodell Schulbücher analysiert: Herbst, o.J.

Ich gehe in folgenden Schritten vor: Zunächst werden Einsatzmöglichkeiten von Schulbuchanalysen in der Hochschuldidaktik der Religionslehrer:innenbildung vorgestellt (Teil 3). Anschließend werden ausgewählte Herausforderungen in der (Religions-)Lehrer:innenbildung unter dem Leitgedanken von Theologie als einer professionsorientierten Fachwissenschaft aufgenommen (Teil 4), um auf dieser Grundlage das hochschul- und theologiedidaktische Potential von Schulbuchanalysen für die erste Phase der Lehrer:innenbildung herauszuarbeiten (Teil 5). Ich schließe mit einem Ausblick unter Aufnahme eigener Lehrerfahrungen (Teil 6).

3 Schulbuchanalysen in der Religionslehrer:innenbildung - Einsatzmöglichkeiten und Methoden

Universitärer Ort von Schulbuchanalysen als hochschuldidaktische Methode in der Religionslehrer:innenbildung dürften in erster Linie Seminarkontexte sein. Einsatzmöglichkeiten in den verschiedenen theologischen Fächern können hier nicht erschöpfend dargestellt werden. Ausgehend von gängigen Ansätzen in der schulbuchbezogenen Forschung können aber exemplarisch einige Optionen aufgezeigt und systematisiert werden. Außerdem können methodische Hinweise gegeben werden, die nicht das Ziel einer geschlossenen Methode verfolgen, sondern eher Anregungen geben sollen für die Auseinandersetzung mit Schulbüchern in der theologischen Lehre. Hiermit verbunden sind theologiedidaktische Chancen, wie sie in den anschließenden Teilen 4 und 5 erschlossen werden. Wenn dabei von Schulbuchanalysen gesprochen wird, ist hierunter kein streng definiertes Verfahren zu verstehen, sondern ein Sammelbegriff für ein breites Spektrum methodischer Ansätze, sich wissenschaftlich mit Schulbüchern auseinanderzusetzen.

Eine Schulbuchanalyse kann zunächst verschiedene didaktische Funktionen erfüllen: *Erstens* können Schulbücher kritisch dahingehend evaluiert werden, inwiefern sie zuvor erarbeiteten fachwissenschaftlichen Differenzierungen standhalten. Die Schulbuchanalyse stellt dann eine praktisch relevante Anwendungssituation dar, die Studierende dafür sensibilisiert, kritisch mit vorgefertigtem Unterrichtsmaterial umzugehen, und die fachwissenschaftliche Unterscheidungen anzuwenden hilft. *Zweitens* kann umgekehrt und im Sinne des Religionsunterrichts als „Ort der Theologie“ (Mette & Sellmann, 2012) anhand eines Schulbuchs geprüft werden, inwiefern die fachwissenschaftlichen Modelle tragfähig sind gegenüber dem Religionsunterricht als Bewährungsfeld von Theologie. Hier wird Theologie der ganzen gesellschaftlichen Pluralität ausgesetzt - religiös gewendet von Indifferenz über Antireligiosität bis zur gelebten Konfessionalität -, und das in einer Weise, dass christlicher Glaube bezeugt, diskutiert, angefragt, perspektiviert, ausprobiert wird. Bernhard Grümme spricht vom Religionsunterricht als dem „entscheidende[n] Laboratorium der Zukunftsfähigkeit der

Theologie im Sinne reflektierter Kontextualität“ (2021, S. 288). Hier geht es also nicht nur um die Beurteilung von Schulbüchern, sondern um deren mögliche Weiterentwicklung angesichts lebensweltlicher Erfahrungen von Schüler:innen und um die Frage, inwiefern Theologie hierfür hilfreiche Konzepte liefert. *Drittens* kann ein Schulbuch der Kompetenzerwerbsüberprüfung dienen: Wurden die theologischen Inhalte und Methoden so weit verinnerlicht, dass die Studierenden sprachfähig sind, um sie im Umgang mit und der Beurteilung von Texten und Aufgaben in Schulbüchern anwenden und elementarisieren zu können?

Methodisch grundlegend kann für die Analyse von Schulbüchern im Hochschulkontext das Untersuchungsdesign von Stefan Schmit sein (Schmit, 2014, S. 51-54). Demnach stehen zu Beginn eine oder mehrere Fragestellungen. Hierzu passend werden Analyseeinheiten zusammengestellt. Diese können aus einem oder mehreren ganzen Schulbüchern oder auch nur aus einzelnen Kapiteln bzw. Ausschnitten wiederum aus einem oder mehreren Schulbüchern bestehen. Die Schulbücher können aus demselben Zeitraum stammen. Denkbar ist aber auch der Vergleich von verschiedenen Auflagen eines Schulbuchs. Da wegen der hohen Kosten von Neuanschaffungen in Schulen vielfach mit älteren Auflagen von Schulbüchern gearbeitet wird, kann auch jenseits eines historischen Interesses eine Auseinandersetzung mit älteren Auflagen von Schulbüchern hochschuldidaktisch aufschlussreich sein, um für Weiterentwicklungen in der Religionsdidaktik zu sensibilisieren. Für die Analyse der jeweiligen Einheiten bieten sich verschiedene qualitative und quantitative Verfahren an, die hier nicht ausgeführt werden können (siehe hierzu Schmit, 2014, S. 53-54; Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014, S. 24-29). In einem letzten Schritt werden dann übergreifend die Ergebnisse der einzelnen Analysen zusammengetragen und zueinander in Beziehung gesetzt. Im Seminar können die einzelnen Einheiten als Gruppenpuzzle kollaborativ auf mehrere Kleingruppen aufgeteilt werden. Über die Analyse hinausgehend können mit Studierenden Möglichkeiten der Weiterentwicklung von Schulbüchern diskutiert, Aufgabenstellungen überarbeitet oder alternatives Material abgewogen werden. Hilfreich - vor allem im Blick auf den eingangs entwickelten Problemaufwurf - ist der Katalog des Netzwerks antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie (narrt), in dem sowohl Praxismaterialien als auch Forschungsstudien gesammelt sind, die sich mit Antisemitismus und Rassismus in Theologie, Religionspädagogik und Praxismaterialien auseinandersetzen, und der leicht nach verschiedenen Formen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie Rassismus oder Ableismus gefiltert werden kann (Staffa für narrt.de, o.J.).

Einen Überblick über mögliche Gegenstände der Analyse bieten Kriterienkataloge zur Evaluation von Schulbüchern (Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014, S. 77-85).

Fachwissenschaftlich interessant sind hier Fragen nach der fachlichen Richtigkeit, der Auswahl bzw. Nichtauswahl von Themen und Traditionen sowie nach der Hermeneutik

im Umgang mit Bibel- und anderen Quellentexten. Außerdem kann erörtert werden, auf welchem Theologieverständnis die Schulbücher beruhen und wie differenziert Fragen rezipiert werden, die in der Theologie kontrovers diskutiert werden. Solche *produktorientierten* Fragestellungen (Mayer, 2001, 5) sind in der religionspädagogischen Schulbuchforschung weit verbreitet, die als Beispiel für mögliche Analysen in der Lehrer:innenbildung dienen kann. Untersuchungen liegen vor zur Darstellung von Religionen und Konfessionen, zur Behandlung theologischer Fragestellungen, zur Repräsentation und Konstruktion von Geschlecht oder des globalen Südens, auch in Kombination mit der zugrundeliegenden Religionsdidaktik (siehe hierzu die in Teil 1 angeführte Literatur sowie Überblicksartikel wie Henningsen, 2023 oder Dieterich, 2015).

Methodisch ist zu berücksichtigen, was zunehmend Einzug in die Schulbuchforschung gehalten hat: Die Analyse der Inhalte darf nicht vom Modus der Vermittlung, also den zugehörigen Aufgabenstellungen und Erklärtexten sowie der illustrierenden Aufbereitung, also Überschriften, Bildern, ausschmückenden Zitaten z.B. aus Bibeltexten, absehen (Höhne, 2003, S. 47). Auch sollte – Höhnes Monitum an einer vermeintlichen „Objektivität des Expertenblicks“ entsprechend (2003, S. 29) – eine Kritik an Schulbüchern einhergehen mit der Reflexion des eigenen Standpunkts der Studierenden im gesellschaftlichen Diskurs, als angehende Lehrer:innen und Theolog:innen, um sich so selbst angesichts des komplexen Entstehungsprozesses von Schulbüchern und ihrer Entstehungszeit im Raum von Schule, Kirche, Theologie und Gesellschaft zu verorten.

Um Studierende zuvor für die Bedeutung des Mediums Schulbuch zu sensibilisieren, ist eine Auseinandersetzung mit Funktionen von Schulbüchern (Hacker, 1980) sinnvoll, vor allem mit ihrer Repräsentationsfunktion. Schulbücher vermitteln nicht nur Wissen, sondern repräsentieren gesellschaftliche Herausforderungen und Entwicklungen, suggerieren fachlichen Konsens und spiegeln wider, was in einer Gesellschaft zum Wissenskanon zählt. Im Blick auf die Wirkung von Schulbüchern ist mit Thomas Höhne in Rekurs auf Judith Butler das „*performative Potential*“ (Höhne, 2003, S. 97) von Schulbüchern zu berücksichtigen: Schulbücher haben Anteil an der Produktion eines gesellschaftlichen Selbstverständnisses und der Identitätsbildung von Schüler:innen. Schulbücher sind ein „Indikator für allgemein anerkanntes, sozial approbiertes Wissen, das durch eine Vielzahl von Filtern (Verlage, Schulbuchkommissionen, Kultusministerien) hindurch gegangen, als lehrreich erachtet wurde“ (Höhne, 2003, S. 34). An Schulbüchern für den Religionsunterricht wirken nicht nur der Staat, sondern Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes entsprechend auch die Religionsgemeinschaften überprüfend und legitimierend mit. Gerade eine solche *prozessorientierte* Perspektive auf Schulbücher kann hinsichtlich des Verhältnisses von Theologie, Staat und Religionsgemeinschaft fruchtbar sein. Eine Berücksichtigung dieses diskursanalytischen Ansatzes kann vor einer Haltung schützen, einzelne Inhalte einfach als „falsch“ zu deklarieren und

stattdessen die Eingebundenheit von Schulbüchern in gesellschaftliche Diskurse wahrzunehmen.

Um eine Analyse in einem Seminar bewältigbar zu machen, sollten eine sehr konkrete und eingegrenzte Fragestellung und stark begrenzte Analyseeinheiten gewählt werden. Wenn zuvor die theologischen und ggf. – je nach Wahl des Analyseverfahrens – methodischen Grundlagen im Seminar erarbeitet wurden, können Studierende ein Schulbuch selbstständig analysieren.⁵⁾ Unterstützend können kleinschrittigere Leitfragen als gestufte Hilfen oder Beispielanalysen aus der religionspädagogischen Schulbuchforschung hineingegeben oder zuvor in anderen thematischen Kontexten erarbeitet worden sein. Weitere mögliche Vorarbeiten sind themenspezifisch und können hier nicht ausgeführt werden.

Im Religionsunterricht sollen die Schulbücher einen Beitrag leisten zu dem Ziel, dass sich Schüler:innen in einer pluralistischen Gesellschaft Religion als eigenen Modus der Welterfahrung erschließen. Insofern sind hochschuldidaktisch nicht nur produkt-, sondern auch *wirkungsorientierte* Fragen im Blick zu behalten: Welche Lernenden mit welchen Vorerfahrungen, Einstellungen und Identitäten werden durch welche Aufgabenstellungen und Medien im Schulbuch wie angesprochen, herausgefordert, irritiert?

Betrachtet man die Analyse von Schulbüchern in der Hochschuldidaktik unter Berücksichtigung der Kompetenzorientierung (z.B. Feindt, 2010; Theiler-Scherrer, 2013), ergeben sich weitere Einsatzmöglichkeiten: Schulbücher können zu Beginn des Seminars im Rahmen einer Anforderungssituation eingesetzt werden – zum Beispiel mit der Leitfrage: Mit welchem Schulbuch würden Sie in der Klasse xy zum Thema ab arbeiten und warum? Darüber hinaus sind Schulbücher aufgrund der dabei heranzuziehenden Kriterien kognitiv aktivierend und selbstdifferenzierend und ermöglichen von Beginn an eine metakognitive Sicht auf die Seminarinhalte, indem sie Fragen und Themen aufstellen, die dann das weitere Seminar strukturieren können. So könnten Studierende aktiv an der Seminarplanung beteiligt werden. Am Ende des Seminars können dann im Sinne eines roten Fadens und zur Erhebung des Kompetenzzuwachses erneut das Schulbuch herangezogen, einzelne Kapitel unter ausgewählten Kriterien – die im Laufe des Seminars auch selbstständig erarbeitet werden können – beurteilt und Aufgaben wie Texte modifiziert werden. Im Laufe des Seminars können bei ausgewählten Themen immer wieder Schulbücher in Übungsphasen herangezogen werden, um zuvor erarbeitete fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Inhalte direkt praxisnah anzuwenden.

Erste Anregungen für mögliche Schwerpunkte in verschiedenen theologischen Fächern können sein:

5) Dass dies sogar bereits in der Sekundarstufe I möglich ist, zeigt Unterrichtsmaterial zum Islambild in Religionsbüchern von Harmjan Dam (2024).

- Biblische Theologie: Umgang mit und Auswahl von Bibeltexten sowie ihre Auslegung
- Historische Theologie: Umgang mit und Auswahl von Quellentexten, Auswahl von Autor:innen, Geschichtskonstruktion
- Systematische Theologie: Gottes- und Jesusbilder, Wahl systematisch-theologischer Zugänge, Einzelthemen wie Schöpfung und Kirche
- Interkulturelle Theologie: Repräsentation von Menschen des globalen Südens
- Ökumenische Theologie: Darstellung unterschiedlicher Konfessionen
- Praktische Theologie: Repräsentation verschiedener Diversitätsdimensionen, didaktische Konzeption von Schulbüchern, Lernziele, Kompetenzorientierung, Leistungsüberprüfung, Elementarisierung

4 Hochschuldidaktische Herausforderungen unter theologiedidaktischer Perspektive

Um in einem nächsten Schritt das didaktische Potential des Einsatzes von Schulbüchern in der Lehrer:innenbildung herauszuarbeiten, sollen hier einige hochschuldidaktische Herausforderungen skizziert werden. Die Wahl der Herausforderungen folgt weitgehend der Idee von Theologie als einer professionsorientierten Fachwissenschaft, die sich dadurch auszeichnet, dass das fachwissenschaftliche Wissen in Verbindung mit fachdidaktischem Wissen gebracht und auf die unterrichtliche Praxis abzielen soll. Berücksichtigt werden soll gleichzeitig der Beitrag des Fachwissens für die personale Bildung (Spiegelhalter, 2022, S. 222-223; Spiegelhalter, 2021, 32-33). Die professionsorientierte Fachwissenschaft steht in der Tradition des auch in der Religionslehrer:innenbildung weithin anerkannten COACTIV-Kompetenzmodells zur Konzeptualisierung professioneller Kompetenz (Baumert & Kunter, 2011; übertragen auf die Religionslehrkräftebildung: Schambeck, 2022, S. 27-89; Leven, 2019; kritisch zum Kompetenzmodell: Hailer, 2023, S. 70; zu weiteren Modellen: Scheunpflug, 2023). Wichtige weitere Herausforderungen in der Religionslehrer:innenbildung werden dabei womöglich ebenso unterschlagen wie spezifische Herausforderungen einzelner theologischer Fächer.

1) Übergang Schule-Hochschule: Oliver Reis charakterisiert den Übergang von der Schule zur Hochschule als „Habituskonflikt“. Studierende würden mit einer „fachkulturellen Habitusanforderung“ konfrontiert, der sie sich weitgehend unterwerfen müssten, um im Studium anfangs zu „überleben“. Dabei würden Erwartungen und Kompetenzen der Studierenden vielfach ignoriert (Reis, 2018, S. 145-149). Verstärkt wirkt darauf die Spannung dreier Eckpunkte in der Lehrer:innenbildung ein: Berufsorientierung, personale Bildung, Fachwissenschaft. Dabei spielt insbesondere in den fachwissenschaftlichen Fächern der Bezug zum Religionsunterricht als künftigem Berufsfeld mindestens eine untergeordnete Rolle (Pemsel-Maier, 2022, S. 334), wodurch

maßgebliche Erwartungen von Lehramtsstudierenden an das Theologiestudium ignoriert werden (Riegel & Zimmermann, 2022, S. 68–69). Insbesondere im Blick auf das Lehramtsstudium ergibt sich die Herausforderung, dass die Hochschule gegenüber der Schule ein Ort eigener Rationalität ist, der dann aber wiederum (auch) auf die Schule vorbereiten soll. Dadurch sind die Studierenden herausgefordert, eine professionelle Haltung gegenüber der Institution zu entwickeln, aus der sie gerade kommen und die sie in einer ganz spezifischen Perspektive erlebt haben.

II) Fachwissen von Religionslehrkräften im Lehramtsstudium: Insbesondere entlang dem COACTIV-Modell zur Konzeptionalisierung des Professionswissens auch von Religionslehrkräften wird kontrovers diskutiert, ob sich das im Studium zu erwerbende Fachwissen an den Inhalten von Bildungsplänen zum Religionsunterricht auszurichten habe (Kampmann & Schlenke, 2023). Einerseits liegt das nahe, wenn „sich Lehrkräfte häufig nicht in der Lage sehen, den fachwissenschaftlichen Anforderungen angemessen zu entsprechen bzw. in der schulischen Praxis nicht auf wissenschaftliches Wissen, sondern auf Schulbuchwissen zurückgreifen“ (Scheunpflug, 2023, S. 91). Auf der anderen Seite droht bei einer Normierung des Studiums durch kontingente Bildungspläne die Gefahr, dass die Theologie ihre kritische Funktion gegenüber dem Religionsunterricht verliert. Auch die von Mirjam Schambeck herausgestellte „Nukleus-Struktur“ (Schambeck, 2022, S. 76) theologischen Wissens – das unteilbare Ineinander verschiedener theologischer Themen in ihrer Interdependenz und die den Themen inhärente Komplexität – spricht für eine Stärkung des theologischen Forschungsprofils in seiner akademischen Eigenlogik, wobei die Herausforderungen der Praxis nicht außer Acht gelassen werden. Das künftige Berufsfeld der Studierenden betrifft darüber hinaus die Theologie nicht nur als Material-, sondern auch als Formalobjekt. Schulbezogenes theologisches Wissen bedarf einer anderen narrativen Gestalt, kontextuellen Eingebundenheit und sprachlichen Umgestaltung als reines theologisches Fachwissen (Leven, 2019, S. 395).

III) Arbeit an der eigenen Theologie und Entwicklung einer theologischen Positionalität: Vor allem Bernd Schröder plädiert angesichts der Differenzierung des Professionswissens in mehrere Teilkompetenzen (COACTIV unterscheidet Pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen, was sich jeweils in weitere Kompetenzfacetten differenzieren lässt) dafür, dass Studierende im Studium kontinuierlich, diese Teilkompetenzen einend, an ihrer eigenen Theologie arbeiten sollen, um ihre Fähigkeit zur Positionierung zu fördern und im Sinne von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und selbstregulativen Fähigkeiten zu vernetzen (Schröder, 2023, S. 150-154). Dorothee Schlenke unterstreicht dies im Blick auf Erfahrungen aus der Praktikumsbegleitung: „Fragt man Studierende, warum sie weder das Schulbuch noch bereitgestellte Unterrichtsmaterialien verwenden, erhält man oft die Antwort: ‚Ja, was da im Buch/Material XY steht, das stimmt schon alles

irgendwie, aber es ist nicht das Richtige für mich“ (Kampmann & Schlenke, 2023, S. 525). Dies führt sie auf eine im Studium ausgebildete „[r]eflektierte theologische Positionalität“ (Kampmann & Schlenke, 2023, S. 525) zurück, die kontrastierend der im Schulbuch durchscheinenden Positionalität der Autor:innen gegenüberstehe.

IV) Verhältnis von Theologie und Kirche: Insbesondere zu Beginn des Theologiestudiums haben Studierende – so meine Erfahrungen in bisherigen Lehrveranstaltungen – große Schwierigkeiten, eine angemessene Verhältnisbestimmung von Theologie und (römisch-katholischer) Kirche vorzunehmen: Welche Aufgabe hat Theologie angesichts ihrer Verortung im Horizont einer Religionsgemeinschaft? Inwiefern darf Theologie sich kritisch gegenüber der Kirche äußern? Und damit zusammenhängend: Was bedeutet überhaupt Konfessionszugehörigkeit? Auf solche und ähnliche Fragen angemessen zu antworten, fällt Studierenden nicht leicht (siehe auch Fuchs & Wiedemann, 2022, S. 47–78). Die große Bedeutung dieses Aspekts resultiert für angehende Religionslehrer:innen auch daraus, dass sie wegen ihrer Entscheidung für ein Theologiestudium mitunter kritisch angefragt werden und sie sich dafür – auch später im Kollegium (Roose, 2023, S. 189) – immer wieder zu rechtfertigen haben. Viel mehr noch besteht die Gefahr – wie an Johannes Kubiks Beschreibungen von Praxiserfahrungen deutlich wird (2022, S. 11–12) –, dass Religionslehrkräfte „(vermeintlichen) kirchlichen oder dogmatischen Ansprüchen“ (Kubik, 2022, S. 12) genügen wollen und ebendies den Unterricht dominiert.

5 Theologiedidaktisches Potential von Schulbuchanalysen in der Lehrer:innenbildung

Entlang der skizzierten Herausforderungen sollen nun jeweils die mit dem Einsatz von Schulbüchern im Theologiestudium verbundenen Chancen herausgearbeitet werden:

Zu I) Der von Reis erklärte Habitus-Konflikt im Übergang von der Schule zur Hochschule kann unter Aufnahme von Schulbüchern produktiv bearbeitet werden, indem der Fokus von einer einseitigen fachwissenschaftlich-akademischen Orientierung geweitet wird, hin zum Einbezug des künftigen Berufsfelds von Lehramtsstudierenden unter Berücksichtigung ihrer Heterogenität und ihrer unterschiedlichen Kompetenzen. „Es geht um die Kontexteröffnung und die Auseinandersetzung mit der Sinnfrage von wissenschaftlicher Theologie“ (Reis, 2018, S. 151–152). Eine Schulbuchanalyse enthält eine solche Kontexteröffnung und bleibt nicht in einem theologischen Fach stehen, sondern wird sich auf mehrere theologische Disziplinen zu beziehen haben. Dabei können die Lehrenden selbst zu Lernenden werden, indem die Studierenden aufgrund ihrer im Regelfall gegebenen Nähe zum Schulkontext andere Perspektiven in die Auseinandersetzung mit dem Schulbuch einbringen, die Lehrende so gar nicht mehr haben können. Daraus kann sich ein offener theologischer Diskurs ergeben, der nicht von vornherein von den Lehrenden vorgegeben ist (Reis, 2018, S. 153–154). Durch den von

Beginn an perspektivisch aufgenommenen Berufsfeldbezug werden zudem die Erwartungen von Studierenden an ihr Theologiestudium berücksichtigt und eine monolithische Fachkultur aufgebrochen, da durch den Einbezug der Subjekte des Religionsunterrichts in der Analyse eines Schulbuchs gesellschaftliche Herausforderungen immer mit im Blick sind. Elina Marmer schildert anhand von Lerntagebüchern in einem Seminar zu rassismuskritischer Bildung, wie es anders als zuvor anhand von Schulbuchanalysen gelang, Studierende „persönlich [zu] involvier[en] [...] - denn hier ging es um ihre zukünftige berufliche Praxis“ (2015, S. 177).

Insbesondere angesichts von gesellschaftlichen Säkularisierungsprozessen ist die Theologie herausgefordert, ihre Gegenwartsrelevanz in einer - zumindest in Deutschland - zunehmend konfessionslosen Gesellschaft zu erweisen. Dieser Aufgabe müssen sich umso mehr zukünftige Religionslehrkräfte in einem Religionsunterricht stellen, in dem Konfessionslosigkeit zum „Normalfall“ (so im Titel des Sammelbandes Kropač & Schambeck, 2022) geworden ist. Die Arbeit an und mit Schulbüchern als „sensible Indikatoren der jeweiligen Schulwirklichkeit“ (Lachmann & Englert, 1997, S. 12) hält diesen Kontext wach und stellt Theologie hochschuldidaktisch unmittelbar vor die Aufgabe, ihre gesellschaftliche Relevanz zu erweisen. Dadurch können einzelne Fachwissenschaften an Lebensweltorientierung und Kontextsensibilität gewinnen. Gleichzeitig kann es gelingen, das Studium durch eine fachwissenschaftlich und fachdidaktisch geprägte Sichtweise auf Schulbücher als Ort eigener Rationalität kennenzulernen, in dem spezifische Kompetenzen aus der Schule von Bedeutung bleiben. Steht eine Schulbuchanalyse am Anfang des Seminars, bietet die komplexe Anforderungssituation, welches Schulbuch Studierende aufgrund welcher Kriterien im Unterricht verwenden würden, eine hervorragende Möglichkeit zur Erhebung der Lernausgangslage, die im weiteren Verlauf des Seminars Berücksichtigung finden kann.

Zu II) Eine Schulbuchanalyse kann das Spannungsfeld von fachwissenschaftlicher Orientierung an Bildungsplänen und Theologie als kritischem Ort eigener Dignität bearbeiten. Durch den theologisch-religionspädagogisch reflektierten Blick auf Religionsschulbücher nimmt die Theologie ihre korrektive Funktion wahr. Gleichzeitig bleibt anhand der curricular begründeten Schulbücher auch der inhaltliche Bezug zur Praxis gewahrt. Von hoher praktischer Relevanz ist dies auch angesichts der eingangs skizzierten problematischen ideologischen Tendenzen in Religionsschulbüchern. Wenn diesen (und anderen vorgefertigten Unterrichtsmaterialien) in Planung und Unterrichtsgestaltung eine große Bedeutung zukommt, ist es zentral, dass Lehrkräfte im Studium gelernt haben, Unterrichtsmaterial kritisch zu beurteilen, damit sie derartige Tendenzen nicht in den Unterricht hineinragen. Um dabei keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Nur weil Studierende in einem Seminar ein Schulbuch dahingehend analysiert haben, inwiefern dieses geschlechtergerecht gestaltet ist, können sie im späteren Berufsleben nicht gleich auch eurozentrische Bilder von Afrika oder

biblizistische Aufgabenstellungen erkennen. Wohl aber wird so ein gesundes Misstrauen gegenüber Unterrichtsmaterialien geweckt, die „eine gewisse Auslegungshoheit für sich beanspruchen“ (Haußmann, 2018, S. 237) und den Schulkontext prägen. „Das Unbehagen vor dem Schulbuch als einem ‚geschriebenen Gesetz‘ weicht der Deutungs- und Reflexionskompetenz, mit den Inhalten souverän arbeiten zu können“ (Štimac, 2014, S. 129). Zugleich stellt die Auseinandersetzung mit Schulbüchern eine Herausforderung an die sprachliche Transformation wissenschaftlicher Theologie dar, die für die Ausbildung einer religionsunterrichtlichen Theologie (Grümme, 2021, S. 286–292) förderlich sein kann. Dies ist insbesondere der Fall, wenn es darum geht, Schulbücher vor dem Hintergrund theologischer Einsichten weiterentwickeln zu wollen.

Zu III) Dorothee Schlenke verweist auf ihre Erfahrung in der Begleitung von Studierenden in Praxisphasen, in der diese Schulbücher aufgrund der durchscheinenden Positionalität als für eine Unterrichtsstunde ungeeignet ansehen. Sie führt aus: „Diese fremde Positionalität kann allerdings nur im Horizont der je eigenen Positionalität erkannt und in einen kritischen Abgleich gebracht werden, der im individuell freien, verantwortlichen Rekurs auf theologische wie (religions)pädagogische (sic!) Wissensbestände und Kompetenzen [...] darüber entscheidet, ob und wie das jeweilige Material bzw. das Lehrbuch für die je eigene Unterrichtsstunde benutzt werden kann“ (Kampmann & Schlenke, 2023, S. 525). Umgekehrt lässt sich aus dieser Praxiserfahrung aber auch folgern, dass gerade der hier gegebene Vermittlungszusammenhang und die damit verbundene Frage, was man nicht nur theologisch begründet sagen, sondern auch vor anderen vertreten und weitergeben will, dazu beitragen kann, eine reflektierte theologische Positionalität auszubilden. Auch dies spricht dafür, bspw. anhand von Schulbüchern die religionspädagogische Praxis in fachwissenschaftliche hochschuldidaktische Zusammenhänge einzubinden. „Jeder konkrete Vermittlungsvollzug theologischer Inhalte beinhaltet immer auch die gegenwärtige Verantwortung der Relevanz wie des Wahrheitsanspruches eines Inhaltes und bringt deshalb stets die je persönliche, theologische Positionalität aktuell zum Ausdruck“ (Kampmann & Schlenke, 2023, S. 528). Gerade die Aufgabe der Bildung junger Menschen kann den Blick schärfen für die von Bernd Schröder motivierte Arbeit an der eigenen Theologie. Dies berücksichtigt empirische Einsichten in die Modellierung des religionsdidaktischen Wissens, dass die Haltung der Lehrkraft zum Unterrichtsgegenstand von großer Bedeutung für den Unterricht ist (Leven, 2019, S. 413–415). Gleichzeitig können Schulbuchanalysen mit eben dieser „Verantwortung [...] des Wahrheitsanspruches“ und dem Ernst des Vermittlungszusammenhangs einen Beitrag leisten zur Ausbildung einer religionspädagogisch bedeutsamen epistemischen Aufmerksamkeit, für die Norbert Brieden angesichts der von ihm beschriebenen weit verbreiteten Haltung eines „Es gibt kein [R]ichtig und [F]alsch in Glaubensdingen!“ plädiert (2022, S. 130).

Zu IV) Wie wird mit kirchenamtlichen Texten in dem Schulbuch umgegangen? Wie sehen

die Aufgabenstellungen dazu aus und was prägt ihre Didaktik? Welche inhaltlichen Schwerpunkte nehmen die Autor:innen in dem Kapitel zu Fragen der Ekklesiologie vor? Fragen wie diese können eine Reflexion der Aufgaben von Theologie im Verhältnis zur Religionsgemeinschaft ermöglichen und so den Studierenden helfen, selbst eine für sie angemessene Verhältnisbestimmung vorzunehmen. Aber auch eine prozessorientierte Perspektive auf Schulbücher in ihrem Zulassungsverfahren kann hier förderlich sein, indem sie - weniger in der Eingangsphase, mehr in höheren Semestern - mit den „verletzlichen Bedingungen theologischer Wissensproduktion im Verhältnis von Theologie-Glaube-Kirche (sic!)“ (Reis, 2018, S. 154) vertraut macht und eine Kommunikation über die Rolle der Studierenden wie Dozierenden als Theolog:innen, (künftige) Lehrende und Akteure im Raum von Kirche initiiert. Angesichts der Unterrichtsbeobachtungen Johannes Kubiks kann dies dazu beitragen, das Unterrichten vermeintlicher dogmatischer Richtigkeiten oder einer Reduktion von Religion auf plumpe Lebensweisheiten zu vermeiden. Wissenschaftspropädeutisch fällt es Studierenden womöglich anhand von Schulbüchern einfacher als anhand von Fachartikeln, sich auch kritisch rezipierend zu Texten im Studium zu verhalten und deren Thesen nicht einfach als objektiv gegeben hinzunehmen.

6 Ausblick: „Das Schulbuch hatte ich selbst im Reliunterricht!“

Um abschließend die vorangestellten Überlegungen zu exemplifizieren, möchte ich einen kurzen Einblick in meine eigene universitäre Lehre geben. Das Vorgehen hier lässt sich anhand des Untersuchungsdesigns von Stefan Schmit (siehe hierzu Teil 3) nachvollziehen.

In einem zusammen mit Theresa Focke gegebenen Seminar wurden unter anderem gendertheoretische Perspektiven auf Dogmatik und Religionsdidaktik eingenommen. Mit Studierenden analysierten wir zwei Schulbuchkapitel daraufhin, wie und wodurch in den Kapiteln Geschlecht hinsichtlich welcher Dimension hergestellt wird und welche Autor:innen die Texte im Schulbuch verfasst haben. Dies diente gleichzeitig einer übenden Anwendung zu Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung als Formen geschlechterreflektierter Bildung (Debus, 2012)⁶⁾ und entspricht der ersten herausgestellten Funktion der Möglichkeiten des hochschuldidaktischen Einsatzes von Schulbüchern. Als Analyseeinheiten wurden aus dem Schulbuch Mittendrin 7|8|9 plus 10 (Bosold & Michalke-Leicht, 2015) das Kapitel „Stört die Liebe nicht“ (S. 65-80) und aus dem Schulbuch Leben gestalten 2 (Tomberg, 2014) das Kapitel „Leben in Beziehungen: Freundschaft - Liebe - Partnerschaft“ (S. 259-280) herangezogen. Sie wurden gewählt, da sie unterschiedliche Ansätze im Umgang mit Geschlecht zeigen und aus einem

6) Die Idee hierzu stammt aus einem von Theresa Focke und Verena Suchhart-Kroll erstellten Lehrbaustein zum Thema Gender und (Religions-)Pädagogik.

ähnlichen Zeitraum stammend einen direkten, nicht zeitlich verfälschten Vergleich ermöglichen. Außerdem schien es didaktisch spannend, mit Schulbüchern einer älteren Fachdidaktik zu arbeiten, die im Schulkontext weit verbreitet sind. Weiterhin war anzunehmen, dass viele der Studierenden die Schulbücher aus der eigenen Schulzeit kennen. Zunächst wurden zwei Kapitel in Kleingruppen analysiert – einerseits quantitativ, zum Beispiel im Blick auf die Anzahl weiblicher Autor:innen von Texten in den Schulbüchern und der Anwendung dramatisierender oder nicht-dramatisierender Strategien, andererseits qualitativ im Blick auf den Umgang mit Dimensionen von Geschlecht. Im Anschluss präsentierten und verglichen die Studierenden ihre Ergebnisse und diskutierten, inwiefern sie mit den Schulbüchern arbeiten würden.

In Erinnerung geblieben ist mir dabei vor allem die Aussage einer Studierenden aus dem 2. Semester: „Das Schulbuch hatte ich selbst im Reliunterricht! Damals habe ich überhaupt nicht wahrgenommen, wie problematisch hier Geschlecht dargestellt wird und welche Klischees hier repräsentiert werden.“⁷⁾ Auch auf die Gefahr hin, in einen Satz zu viel hineinzuzinterpretieren, scheint er mir doch Teile dessen widerzuspiegeln, was ich oben entfaltet habe: Die Arbeit an dem Schulbuch trug dazu bei, dass die Studierende einen Rollenwechsel vollzog von einer Schülerin, die eher neutrale Rezipientin des Schulbuchs war, zu einer Person, die im Bewusstsein um die Verantwortung als künftige Lehrerin kritisch auf Unterrichtsmaterial blickt. Gerade der intendierte Vermittlungszusammenhang (vgl. Teil 5.III) schärfte den Blick für zuvor anspruchsvolle und vielen Studierenden nur schwer zugängliche systematisch-theologische Fragen nach der Repräsentation von Geschlecht in theologischer Wissensproduktion, in Gottesbildern und in kirchenamtlichen Texten. Die Schulbuchanalyse trug so unmittelbar zu einer auch theologisch reflektierten Positionalität bei. Verfehlten zuvor im Seminar behandelte Bilder von Jesus, in denen sein Körper konfiguriert wird als Person of Color, als körperlich beeinträchtigt usw., ihre irritierende Wirkung, wurden im Schulbuch einseitig männliche, vor allem *weiße*, gesellschaftlichen Normen entsprechende Überrepräsentationen kritisiert und deren performative Kraft wahrgenommen. Gleichzeitig wurde so die zuvor im Seminarkontext oft gestellte Frage nach der Relevanz der behandelten Themen unmittelbar ersichtlich. Der Umstand, dass ein Schulbuch analysiert wurde, mit dem eine Studierende unterrichtet worden war, hatte dann auch seinen Anteil daran, die Studierenden umso mehr dafür zu sensibilisieren, dass auch Schulbücher mit einem gesunden Misstrauen zu betrachten sind (vgl. Teil 5.II).

So gelang in der – natürlich nicht unbedingt verallgemeinerbaren – Anwendung im Seminar ein Teil dessen, was gemäß der obigen Ausführungen Schulbüchern an hochschuldidaktischem Potential zukommen kann: Die Studierenden meldeten positiv den unmittelbar einsichtigen Berufsfeldbezug zurück. Während der Präsentation der

7) Vielen Dank an Nele Weniger, die mir ihre Aussage freundlicherweise für diesen Text autorisiert hat. In neueren Auflagen der Schulbücher, in denen die entsprechenden Kapitel grundlegend überarbeitet wurden, finden sich die von der Studierenden als problematisch wahrgenommenen Aspekte nicht mehr.

Schulbücher war spürbar, wie die Studierenden antizipierten, welche Schüler:innen sie künftig unterrichten werden und wie das Schulbuch auf diese wirken könnte (vgl. Teil 5.I). Eine Sensibilisierung für auch in der religionspädagogischen Schulbuchforschung problematisierte Desiderate im Umgang mit Geschlecht in Schulbüchern hat stattgefunden. Positiv herauszustellen ist darüber hinaus das unmittelbare Kompetenzerleben: Für die Studierenden wurde direkt anschaulich, was die Erarbeitungen im Seminar an Lerngewinn austragen, da sie nicht einfach Artikel der Schulbuchforschung rezipiert, sondern selbst Schulbücher - mit im Grunde ähnlichen Ergebnissen - analysiert haben. Auch war spürbar, wie sich manche Studierende mit ihrem Selbstverständnis als Theolog:innen und künftige Religionslehrkräfte auseinandersetzten, als sie die methodische Herangehensweise an Fragen der Geschlechteranthropologie vor dem Hintergrund kirchenamtlicher Positionen in der römisch-katholischen Kirche reflektierten (vgl. Teil 5.IV).

Als herausfordernd stellte sich mitunter heraus, Studierende zu einem präzisen methodischen Vorgehen anzuregen. Vereinzelt schien die Neigung durch, unmittelbar die Schulbuchkapitel nach einem bloßen Dafürhalten bewerten zu wollen. Hier hätten eine Standpunktreflexion der Studierenden, eine Einordnung von Schulbüchern in die eigenen Zwänge ihres Zulassungsprozesses, eine deutlichere zeitliche Einordnung der Schulbücher in ihren Erstellungskontext und strukturierende Leitfragen zur Analyse - zum Beispiel ähnlich zu denen von Helena Stockinger und Fahimah Ulfat (2023, S. 340-341) - hilfreich sein können. Auch eine Stärkung einer diskursanalytischen Perspektive (Teil 3) hätte dieser Neigung vorbeugen können.

Stand die Schulbuchanalyse hier am Ende des Seminars, soll sie im nächsten Semester das Seminar rahmen und ihm einen roten Faden verleihen, indem - den obigen Überlegungen zur Kompetenzorientierung entsprechend - induktiv vom Schulbuch ausgehend anhand von einzelnen Analyseaspekten Themenstellungen des Seminars gemeinsam entwickelt und so die Studierenden maßgeblich an der Planung beteiligt werden. Die Auseinandersetzung mit den Autor:innen in Schulbüchern wirft dann Fragen nach Macht in der theologischen Wissensproduktion auf (Suchhart-Kroll, 2019); die Analyse der gewählten Gottes- und Jesusbilder Fragen nach dem Geschlecht Gottes, dem Körper Jesu und Leib-Christi-Theologien; die Wahl und didaktische Inszenierung von Themen im Zusammenhang mit Geschlecht Fragen nach dem religionspädagogischen Umgang mit Geschlecht usw.

Ich bin gespannt, welche Fragen die Studierenden aufwerfen, die dann am Ende des Seminars, wenn die analysierten Schulbücher erneut herangezogen und beurteilt werden, zusammenfassend beantwortet werden - sodass den Studierenden ihr Kompetenzzuwachs sichtbar werden dürfte. In jedem Fall können sie - neben einem Gespür für den großen Aufwand in der Schulbuchproduktion und der Wertschätzung ihres wichtigen Beitrags zum Religionsunterricht - mitnehmen, was Erich Kästner 1952

in einer Rede formulierte und was in Beiträgen zur Schulbuchforschung häufig zitiert wird: „Mißtraut gelegentlich euren Schulbüchern. Sie sind nicht auf dem Berge Sinai entstanden ...“ (1969, S. 182).

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-54). Münster: Waxmann.
- Bönkost, J. (2020). Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern: „Verbesserte“ Schulbuchinhalte reichen nicht aus. In *Eckert. Dossiers 1*.
- Bosold, I. & Michalke-Leicht, W. (Hrsg.) (2015). *Mittendrin. Lernlandschaften Religion 7 | 8 | 9 plus 10*. München: Kösel.
- Brieden, N. (2022). „Es gibt kein richtig und falsch in Glaubensdingen!“ Zum Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen aus hochschuldidaktischer Perspektive. *Theo-Web*, 21 (2), S. 128-163.
- Caspary, C. (2023). Schulbücher, aktuelle, evangelische, Sekundarstufe I. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100130/> [Zugriff: 10.10.2024].
- Dam, H. (2020). Kirchengeschichtsschulbuch, evangelisch. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200743/> [Zugriff: 10.10.2024].
- Debus, K. (2012). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierenden Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechterbezogene Stereotype zu verstärken. In K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 149-158). Berlin: Dissens e.V.
- Dieterich, V.-J. (2015). Schulbuchforschung. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100008/> [Zugriff: 13.07.2024].
- Drath, H. & Woppowa, J. (2023). „... wie die Kinder in der Dritten Welt“. Postkoloniale und rassistuskritische Fragen an die Realisierung einer Didaktik des Perspektivenwechsels im Schulbuch. *ÖRF 31*(1), S. 127-149.
- Feindt, A. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht - wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrerarbeit. *Friedrich Jahresheft XXVII*, S. 85-90.
- Fuchs, E., Niehaus, I., Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R unipress.
- Fuchs, M. & Wiedemann, F. (2022). „Ich studiere Theologie, weil ...“. *Studienmotive, Lernausgangslagen und Konfessionsbezug von Lehramtsstudierenden*. Stuttgart:

Kohlhammer.

- Gärtner, C. (2021). Alles vergeblich!? Religionsdidaktische Konkretionen einer politischen religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung. *RpB*, 44(2), S. 73–83.
- Glunz, V. (2023). Schulbücher, aktuelle, katholisch, Sekundarstufe I. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100129/> [Zugriff: 10.10.2024].
- Grümme, B. (2021). „Wie viel und welche Theologie braucht der Religionsunterricht.“ Anmerkungen zur Relevanz und zum Profil der Theologie in der Religionspädagogik. *ET-Studies* 12(2), S. 279–297.
- Hacker, H. (1980). Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In H. Hacker (Hrsg.), *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht* (S. 7–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hailer, M. (2023). Professionalitätstheorien sozialphilosophisch und theologisch diskutiert. Anmerkungen aus systematisch-theologischer Perspektive. In M. Hailer, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hrsg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung* (S. 69–75). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Harmjan, D. (2024). Das Islambild in Religionsbüchern früher und heute. Vorurteile gegenüber Muslim:innen aufspüren und abbauen. *Religion 5-10*, 54, S. 28–31.
- Haußmann, W. (2018). Schulbuchanalyse. In M. Pirner & M. Rothgangel (Hrsg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte* (Religionspädagogik innovativ 21) (S. 234–254), Stuttgart: Kohlhammer.
- Henningsen, J. (2023). Schulbuchanalyse. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201081/> [Zugriff: 13.07.2024].
- Herbst, J.-H. (o.J.). Podcast-Reihe. Der Podcast zum Seminar „Glaube und Handeln“. <https://kth.ht.tu-dortmund.de/institut/personen/podcasts/> [Zugriff: 16.07.2024].
- Herbst, J.-H. (2022). Unterrichtsmaterialien als Ort der Ideologieproduktion? Perspektiven kritischer Religionsbuchanalyse in der Gegenwart. *Theo-Web*, 21 (1), S. 115–134.
- Heyneman, S. (2006). The role of textbooks in a modern system of Education. Towards high-quality Education for all. In C. Braslavsky (Hrsg.), *Textbooks and quality learning for all. Some lessons learned from international experiences* (S. 31–91). Paris: UNESCO.
- Hilger, G., Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (2013). *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. München: Kösel.
- Höhne, T. (2003). *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie*. Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.
- Kampmann, T. & Schenke, D. (2023). Soll sich das Studium (noch) mehr an den

- Bildungsplänen der Schulen orientieren? In M. Hailer, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hrsg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung* (S. 519–529). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kästner, E. (1969). Ansprache zum Schulbeginn. In E. Kästner, *Gesammelte Schriften für Erwachsene*, Bd. 7. Vermischte Beiträge II, München / Zürich.
- Kiefer, M. (2012). »Saphir 5 / 6« und »EinBlick in den Islam 5 / 6« - kritische Anmerkungen aus islamwissenschaftlicher Perspektive. In K. Spenlen & S. Kröhnert-Othman (Hrsg.), *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien* (S. 99–112). Göttingen: V&R unipress.
- Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S. & Aamotsbakken, B. (Hrsg.) (2014). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kropač, U. & Schambeck, M. (Hrsg.) (2022). *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Kuhn, A. (2023). So viele Stunden arbeiten Lehrerinnen und Lehrer wirklich. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrerarbeitszeit-infografik-so-viele-stunden-arbeiten-lehrerinnen-und-lehrer-wirklich/> [Zugriff: 16.07.2024].
- Lachmann, R. & Englert, R. (1997). Einleitung. Was soll ein Blickpunkt „Schulbuchanalyse“? In R. Englert & R. Lachmann (Hrsg.), *Im Blickpunkt. Schulbuchanalyse* (S. 9–13). Münster: Comenius-Institut.
- Lappek, S. (2002). *Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln an staatlichen deutschen Schulen. Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundfragen*. Marburg: Tectum.
- Leven, E. (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften*. Berlin: Lit.
- Litten, K. (2017). *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*. Göttingen: Unipress.
- Marmer, E. (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: *ZEP* 36(2), S. 25–31.
- Marmer, E. (2015). Aus den Lerntagebüchern des Seminars „Rassismuskritische Bildung“ im Lehramtstudium (sic!). In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 160–181). Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

- Mayer, B. (2001). Schulbuchforschung: Die Theorie zur Praxis der Lehrmittelentwicklung - was kann sie uns bieten? *i-mail 1*, S. 4-6.
- Mendl, H. (2018). *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*. München: Kösel.
- Mette, N. & Sellmann, M. (Hrsg.) (2012). *Religionsunterricht als Ort der Theologie*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Pemsel-Maier, S. (2022). Anforderungen an das Religionslehrer:innenstudium - Perspektiven aus der Unterrichtsforschung. In U. Kropač & M. Schambeck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 325-340). Freiburg i.Br.: Herder.
- Porzelt, Burkard (2021). Schulbuch. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 375-381). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reis, O. (2008). Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie. In M. Scheidler & O. Reis (Hrsg.), *Vom Lehren zum Lernen. Didaktische Wende in der Theologie?* (S. 19-37). Münster: LIT.
- Reis, O. (2016). Schulbücher, aktuelle, katholisch, Grundschule/Förderschule. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100327/> [Zugriff: 10.10.2024].
- Reis, O. (2018). Der Übergang Schule-Hochschule (sic!) aus hochschuldidaktischer Sicht. Der Forschungsstand zur Studieneingangsphase. In N. Brieden & O. Reis (Hrsg.), *Glaubensreflexion - Berufsorientierung - theologische Habitusbildung. Der Einstieg ins Theologiestudium als hochschuldidaktische Herausforderung* (S. 139-157). Münster: LIT.
- Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). *Studium und Religionsunterricht. Eine bundesweite empirische Untersuchung unter Studierenden der Theologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Roose, H. (2023). Bildung von Religionslehrer:innen für die Grundschule. In M. Hailer, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hrsg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung* (S. 187-194). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Rothgangel, M. (2013), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*, Wiesbaden: Springer.
- Schambeck, M. (2022). *Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Scheunpflug, A. (2023). Geistes- und Kulturwissenschaften lehren lernen. Ein Anstoß zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern. In B. Reiter, A. Hlukhovich, B. Drechsel, K. Lindner, A. Scheunpflug, S. Vogt & J. Weber (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in Schule und Unterricht. Interdisziplinäre Perspektiven für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 89-102). Bamberg:

University of Bamberg.

- Scheunpflug, A. (2023). Professionalität von Religionslehrer:innen. In M. Hailer, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hrsg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung* (S. 45-59). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Schröder, B. (2023). Welche Religionslehrer:innen braucht guter Religionsunterricht? In M. Hailer, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hrsg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung* (S. 139-154). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Spenlen, K. (2012). »Saphir« und »EinBlick in den Islam« - kritische Anmerkungen aus pädagogischer Perspektive. In K. Spenlen & S. Kröhnert-Othman (Hrsg.), *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien* (S. 113-138). Göttingen: V&R unipress.
- Spiegelhalter, E. (2021). Professionsorientierte Fachwissenschaft als Element der Allgemeinen Fachdidaktik. Personale Bildung durch fachliche Bildungsprozesse. *ÖRF* 29(1) (2021), S. 29-44.
- Spiegelhalter, E. (2022). Religiöse Impulse für Bildung für nachhaltige Entwicklung: ein Lehrkonzept aus der Theologie. In G. Brunner, M. Degenhardt, T. Herrmann & K. Zaki (Hrsg.), *Querschnittskompetenzen im Lehramt - und darüber hinaus. Tagungsband zum Tag der Lehre und des Lernens 2022 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (S. 221-229). Freiburg: OPUS-PHFR.
- Spielhaus, R. (2018). Der Umgang mit innerreligiöser Vielfalt im Islamischen Religionsunterricht in Deutschland und seinen Schulbüchern. In Z. Štimac & R. Spielhaus (Hrsg.), *Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 93-118). Göttingen: V&R unipress.
- Spichal, J. (2014). *Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse aktueller Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich*. Dissertation. Wien: Universität Wien.
- Staffa, C. (o.J.). Katalog des Netzwerks antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie. <https://narrt.de/> [Zugriff: 11.10.2024].
- Štimac, Z. (2014). Schulbuchforschung als Thema der Religionswissenschaft. Erfahrungen mit den Lehramtsstudierenden an der Universität Bielefeld. In F.-P. Burkard, R. Pokoyski & Z. Štimac (Hrsg.), *Praktische Religionswissenschaft. Theoretische und methodische Ansätze und Beispiele*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Udo Tworuschka (S. 117-130). Münster: Lit.
- Stockinger, H. & Ulfat, F. (2023). Doing Gender in Schulbüchern für den islamischen und katholischen Religionsunterricht. In D. El Omari, A. El Maaroufi & K. Amirpur (Hrsg.),

- Eine Frage des Geschlechts? Islamisch-theologische Perspektiven für eine gendergerechte Theologie der Gegenwart* (S. 337-364). Baden-Baden: Ergon.
- Suchhart-Kroll, V. (2019). Wen zitiere ich (nicht)? Macht in der theologischen Wissensproduktion. <https://www.feinschwarz.net/wen-zitiere-ich-nicht/> [Zugriff: 14.07.2024].
- Theiler-Scherrer, K. (2013). Kriterien kompetenzorientierter Hochschuldidaktik in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen als Beitrag zum Zusammenspiel von Wissen und Handeln. *Haushalt in Bildung & Forschung* 2(3), S. 97-107.
- Tomberg, M. (Hrsg.) (2014). *Leben gestalten 2. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht am Gymnasium. 7.-9. Jahrgangsstufe*. Stuttgart / Leipzig: Klett.
- Topalovic, S. (2018). Schulbuchentwicklung für den islamischen Religionsunterricht. Weiterentwicklungspotenziale und zukünftige Herausforderungen. *ÖRF* 26(1), S. 80-87.
- Willems, J. (2019). „Zweifel unerlaubt! Zweifel unerlaubt?“ Der Zusammenhang von Auto-Stereotypen und islambezogenen Hetero-Stereotypen in evangelischen Schulbüchern. *KZG/CCH*, 32(2), S. 291-319.

Yannick Selke, M.Ed., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Ökumenischen Institut der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster.