

Eckert. Dossiers 1 (2019)

Maren Tribukait (Hg.)

**Zwischen schulischer Funktionalität und
gesellschaftlicher Bedeutung.**

**Schulbücher aus der Sicht unterschiedlicher
Nutzerinnen und Nutzer**

**GEORG ECKERT
INSTITUT**
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung

EDU | MERES



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:
Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 Unported (CC BY-ND 4.0);
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Eckert. Dossiers

Georg Eckert Institute for International Textbook Research

ISSN 2191-0790

Volume 1 (2019)

Redaktion

Wibke Westermeyer

Zitationshinweis:

Tribukait, Maren (Hg.). *Zwischen schulischer Funktionalität und gesellschaftlicher Bedeutung. Schulbücher aus der Sicht unterschiedlicher Nutzerinnen und Nutzer.*

Eckert. Dossiers 1 (2019). urn:nbn:de:0220-2018-0099.

Einleitung

Das Georg-Eckert-Institut hat von 2005 bis 2018 Schulbuchrezensionen von Forschenden, Lehrenden, Studierenden sowie Schülerinnen und Schülern auf seiner Website und ab 2009 im Portal edumeres veröffentlicht. Ziel dieses Langzeitprojektes war, unterschiedliche Perspektiven auf das Medium Schulbuch zu sammeln, den Austausch über Schulbücher zwischen den verschiedenen Nutzergruppen zu fördern und einen kritischen Umgang mit Schulbüchern anzuregen.

Um die Multiperspektivität des Rezensionsportals zu dokumentieren, wurden für dieses Dossier aus über 360 Rezensionen sechs ausgewählt, die unterschiedliche Ansätze sichtbar machen. Die Auswahl macht deutlich, dass Schulbücher von den Rezensentinnen und Rezensenten in Hinblick auf zwei Funktionen wahrgenommen werden: Die drei ersten Texte konzentrieren sich auf die instrumentelle Funktion von Schulbüchern in pädagogisch-didaktischer Hinsicht, während die drei folgenden Texte die gesellschaftlichen Funktionen von Schulbüchern zum Thema machen. Die ersten drei Texte stammen von einem Lehrer, zwei Lehramtsstudenten und einer Schülerin, also von Nutzerinnen und Nutzern, die in der täglichen Unterrichtspraxis Erfahrungen mit Schulbüchern machen bzw. sich auf den Schulalltag vorbereiten. Ein zentrales Kriterium ihrer Beurteilung ist die Funktionalität der Lehrwerke in Hinblick auf den Unterrichtsablauf, die Umsetzung curricularer Vorgaben oder eigene Lernerfolge. Die zweite Textgruppe stammt von zwei Studierenden und einem Wissenschaftler, die aus der Perspektive ihrer Disziplinen die jeweiligen Schulbücher in einem gesellschaftlichen Kontext verorten. Sie analysieren, wie die Schulbücher Wissen, Identitäten oder Normen konstruieren, betrachten sie als Politikum und beurteilen sie in Hinblick auf ihre Komplexität und Offenheit. Allerdings sind diese Perspektiven nicht vollständig voneinander abzugrenzen: Auch die „Praktiker“ hinterfragen die Konstruktion von Wissen und die Forschenden urteilen im Wissen, dass Schulbücher auch praktischen Erfordernissen gerecht werden müssen.

Das Schulbuch als Brücke zwischen Wissenschaft und Unterricht

Dennis Kuck wirft als Lehrer einen doppelten wissenschaftlich-didaktischen Blick auf Geschichte und Geschehen – Einführungsphase Oberstufe (Klett 2015): Zum einen fragt er danach, ob das Buch den Forschungsstand abbildet, passende Begrifflichkeiten wählt und ideologiekritische Ansätze bietet. Zum anderen prüft er, ob es als Lehrwerk didaktischen Kriterien gerecht wird, etwa die historische Urteilsbildung fördert oder das Vorwissen ausreichend berücksichtigt, und sich für die Unterrichtspraxis, zum Beispiel in Hinblick auf Klausurformate, eignet.

Kuck, Dennis. Rezension zu: *Geschichte und Geschehen – Einführungsphase* von Christina Dzubieli et al. (Hg.), Stuttgart: Klett 2014, ISBN 978-3-12-430103-1, Edumeres 2015, <http://edu-reviews.edumeres.net/de/rezensionen/rezension/kuck-dennis/>, zuletzt geprüft am 02. Januar 2019.

Das neue Lehrwerk *Geschichte und Geschehen – Einführungsphase Oberstufe* aus dem Klett Verlag folgt exakt dem neuen diachronen Kernlehrplan für Nordrhein-Westfalen, der zum Schuljahr 2014/2015 in Kraft getreten ist. Es bietet damit grundsätzlich eine brauchbare Basis für den Unterricht und auch für die Umsetzung der Hauscurricula, die die Schulen in NRW dieses Jahr recht detailliert zu leisten haben.

Um die diachrone Vorgehensweise an Längsschnitthemen aufzufangen, bietet das Werk drei Doppelseiten zur „Zeitlichen Orientierung“, die Schlaglichter von 300 n. Chr. bis zur Gegenwart aus den Bereichen 1) Technik, Kultur und Wissenschaft, 2) europäischer und 3) außereuropäischer Geschichte kompilieren. Zu diesen Zeitleisten finden sich Aufgabenvorschläge, z. B. die subjektiv „wichtigsten ‚Wegmarken‘“ (S.95) zu benennen. Da die aufgeführten Daten aber überwiegend nicht in den Themeneinheiten angesprochen werden, haben die Schülerinnen und Schüler für eine solche Gewichtung keine Wissensgrundlage.

Das Lehrwerk ist in die drei inhaltlichen Schwerpunkte „Fremdsein“, „Begegnungen“ von islamischer und christlicher Welt sowie die historische Betrachtung der Entwicklung von „Menschenrechten“ unterteilt, die in neun Kapiteln abgebildet werden.

Im Kapitel 1 zur Fremdheitserfahrung von „Römern, Germanen und Barbaren“ werden verschiedene Etappen vorgestellt, von Marius' Krieg gegen die Cimbern und Teutonen über Caesars Germanendarstellung in *De Bello Gallico* zu Tacitus und schließlich zur allmählichen „Germanisierung“ der römischen Armee. Zwar sind die Verfassertexte ordentlich und die Textquellenauswahl überwiegend gelungen, gleichwohl bleiben bei dem eingeschränkten Blick – hier auf die Frage des „Fremdseins“ – zentrale andere Fragen, etwa nach dem Zerfall des Römischen Reichs, doch nur unbefriedigend angesprochen. Dass diese strukturellen Fragen in der Mittelstufe geklärt worden sind, bleibt ein frommer Wunsch.

Problematisch erscheint ein Teil der Bildquellenauswahl. So finden sich zwei Historien Gemälde aus dem 19. bzw. 20. Jahrhundert, die zwar hinsichtlich ihrer zeitlichen Entstehung identifiziert werden, deren Überschriften aber den Fokus auf die Antike lenken. „Schlacht zwischen Germanen und Römern am Rhein“ (von dem deutschen Maler Friedrich Tüshaus aus dem Jahre 1876, S.25) lautet die eine Bildüberschrift; „Eroberung Roms auf einem Historien Gemälde – eine realistische Darstellung?“ (US-amerikanisches Gemälde aus den 1960er Jahren, S.28) hinterfragt zumindest die zweite Überschrift die Aussagekraft solcher Bildquellen. Allein die Hell-Dunkel-Kontrastierung verweist auf die Zeitgebundenheit der Gemälde. Werden in Tüshaus' Gemälde aus dem jungen Kaiserreich des Kulturkampfes die germanischen Helden als lichte Recken mit Flügelhelm verklärt, dienen die Germanen in Zeiten des Kalten Krieges als düstere, unzivilisierte, fratzenhafte Barbaren, die das lichte Rom heimsuchen. Doch die Arbeitsaufträge (S.29) zu diesen beiden Materialien fordern nur zu untersuchen auf, wie „die Perspektive des Künstlers auf die Römer und Germanen“ sei bzw. „wie die ‚Barbaren‘“ dargestellt werden. Ein Bezug auf die jeweilige Entstehungszeit bleibt bei den Aufgaben dem Zufall überlassen. Das ist angesichts der heute immer dominanter werdenden Kraft der Bilder durch elektronische Medien äußerst schade. Jede Gelegenheit zum ideologiekritischen Umgang mit Bildern müsste genutzt werden, statt diese zur bloßen Illustration einzusetzen.

Die Karte zur Lage des Reiches im 3. Jahrhundert (S.22) weist gleich mehrere Detailfehler auf, die auf die Eile der Herstellung verweisen: Eine verwaiste Pfeilspitze in Nordafrika ist wohl das Relikt eines gelöschten Wanderzugs von Franken. Die Heruler sind farblich von anderen Germanenstämmen und -„völkern“ abgehoben, ihnen wird der Seeraubzug in die Ägäis zugeschrieben, bei dem sie sich den Goten anschlossen. Grundsätzlich sollte angeregt

werden, im Rahmen dieses Themas endlich vom Begriff der „Völker“ wegzukommen, der seit seiner Prägung im 19. Jahrhundert eine Homogenität suggeriert, die mit der Realität der Wanderungsperiode nichts zu tun hat.

Im zweiten Kapitel werden uns die Weltbilder in Europa und Asien von 1300–1500 anhand religiös-kulturell überformter Kartenwerke präsentiert. Die sogenannte Ebstorfer Weltkarte aus dem 13. Jahrhundert mit Jerusalem als Zentrum der Welt und die koreanische Kangnido-Karte (1402), die den chinesischen Kaiser im Zentrum der Welt verortet, werden einander gegenübergestellt. Dabei sind interessante Gemeinsamkeiten festzustellen, tauchen doch in europäischer wie chinesischer Tradition Fabelvölker wie Acephali (Menschen ohne Kopf) auf (S.53). Der Materialteil mit Reiseberichten und Abbildungen (Fresken, Stiche, Kartenillustrationen) widmet sich noch dem langlebigen Homophagen-Mythos (Menschenfresser) in Amerika. Insgesamt scheint mir in diesem Teil der Informationsteil der Verfassertexte gegenüber dem üppigen grafischen Materialteil zu kurz geraten. Erkenntnisreich wäre etwa gewesen, die Abkehr Chinas von den Entdeckungsreisen des erwähnten Zheng He (S.42) in ihren Folgen zu thematisieren. Ähnlich wie Japan schottete sich das Reich der Mitte von kulturellen Einflüssen – und damit vom technischen Fortschritt – ab. Während Japan allerdings die Modernisierung in der Meiji-Periode (1868–1912) partiell nachholte und selbst zur Kolonialmacht wurde, musste China dem Druck der militärisch überlegenen europäischen Kolonialmächte in Form von Freihandelszonen und Schutzgebieten wie dem deutschen Kiautschou nachgeben.

Das dritte Kapitel zur Migration am Beispiel des Ruhrgebiets konzentriert sich auf die polnischsprachigen Zuwanderer im 19. Jahrhundert und die türkischen Zuwanderer seit den 1960er Jahren. Zwar ist die inhaltliche Gliederung gelungen, doch würde man sich vielleicht noch etwas mehr und zuweilen längere Textquellen wünschen, um die Schülerinnen und Schüler auch an Klausurformate heranzuführen. Inhaltlich führen die Quellen fast bis in die Gegenwart und greifen aktuelle Aspekte der Diskussion um die türkische Zuwanderung auf: einerseits die unterdurchschnittlichen Bildungserfolge dieser Migrantengruppe, andererseits die Rückwanderung von Teilen der türkischstämmigen Bildungselite, die trotz Abschlüssen mit einem Stigma auf dem deutschen Arbeitsmarkt zu kämpfen haben.

Der zweite inhaltliche Schwerpunkt zu den christlich-islamischen Begegnungen umfasst nur zwei Kapitel (4 und 5). Das erste befasst sich mit dem Verhältnis von Religion und Staat

in beiden Religionen. Bei der Betrachtung des Christentums ist der Blick auf den Investiturstreit fokussiert– mit erfreulich breiter Auswahl an Forschungsmeinungen. Wünschenswert wäre allerdings ein differenzierterer Ausblick über den Kompromiss des Wormser Konkordats hinaus gewesen. Die neue Spaltung in die geistliche (*Spiritualia* – durch den Papst) und weltliche (*Temporalia* – durch den König) Belehnung wurde in den katholischen europäischen Staaten nicht einheitlich gehandhabt. Hier hätte sich ein Vergleich zwischen dem Reich und Frankreich angeboten. Das wäre auch eine leichte Annäherung an den Anspruch des Teilkapitels, sich mit dem „lateinisch-römischen Westen“ (S.96) zu befassen.

Das Teilkapitel „Geistliche und weltliche Macht im Islam“ zeichnet im Prinzip die Erosion des Machtanspruchs der Kalifen als Nachfolger Mohammeds nach. Das Schisma in Sunna und Schia, aber auch schlicht die Größe des eroberten Gebiets werden als Faktoren angeführt. Im Materialteil dominieren hier die Sekundärquellen, die Mohammeds Doppelrolle als religiöser und politischer Führer und den Umgang des islamischen Rechts damit umreißen. Vielleicht wären hier mehr Koran-Ausschnitte angebracht gewesen, die strenggläubigen muslimischen Schülerinnen und Schülern möglicherweise als einzig akzeptable Diskussionsgrundlage gelten.

Insgesamt erscheinen die beiden Teilkapitel doch etwas unterschiedlich konzipiert. Während sich das Kapitel zum Christentum auf die Zeit des Investiturstreits beschränkt, greifen manche Materialien zum Islam-Kapitel weiter aus und leiten aus dem islamischen Staatsverständnis, nach dem der Staat lediglich eine muslimische Lebensweise zu gewährleisten habe, eine grundsätzliche Neigung zum Autoritarismus her.

Das fünfte Kapitel prüft, ob Islam und Christentum einander in einer Konfrontation begegneten. Die Teilkapitel greifen zunächst den Wissenstransfer durch die Muslime auf. Durch sie kam Wissen aus China und Indien, aber auch das hellenistische Erbe in den lateinischen Westen, besonders über das muslimische Spanien (*al andalus*). Einen Schwerpunkt bildete die Medizin. Mit den Kreuzzügen befassen sich zwei Teilkapitel: mit der Frage der Motivation (religiös oder materiell) und der Integration der Europäer im Orient während der Existenz der Kreuzfahrerstaaten.

Als letzten Aspekt einer Konfrontationsgeschichte untersucht das Lehrwerk die Begegnung zwischen Osmanischem Reich und Europa und folgt einem strukturalistischen Ansatz. So werden die Ursachen der politischen Schwäche Europas (Territorialisierung, Krise der Katholischen Kirche und des Lehnssystems) und des osmanischen Erfolgs (loyale Sipahi-Reiterei auf der Basis nicht vererbbarer Timar-Lehen und Militärsklaven der Janitscharen als Kern der überlegenen Armee, Toleranz innerhalb des Millet-Systems) erläutert. Hinterfragt werden muss das Festhalten am Begriff des „christlichen Europa“ (S.144) angesichts der Hegemoniekämpfe verschiedener Dynastien. Das Buch geht kurz auf den Hundertjährigen Krieg zwischen den Plantagenet und Valois um die Vorherrschaft in Frankreich ein, während die Auseinandersetzung zwischen den Valois und Habsburgern fehlt. Frankreich geht in dieser Zeit sogar ein Bündnis mit dem Osmanischen Reich ein. Hier wird die Kehrseite des engen thematischen Zugriffs deutlich, der teilweise den zum Verständnis notwendigen Kontext zu wenig einbezieht.

Gelungen ist in dem Teilkapitel aber die Zusammenstellung der Quellen, die jeder dichotomischen Deutung im Sinne eines großen christlich-muslimischen Zusammenpralls entgegensteht. Schon bei der Eroberung Konstantinopels, so zeigt eine Quelle, leisteten etwa christliche Serben dem Sultan Heeresfolge, während in der Stadt auch Türken lebten. Auch die Wahrnehmung der Osmanen war nicht gänzlich ablehnend, galten sie etwa manchen Protestanten als positiver Kontrast zur katholischen Kirche. Problematisch erscheint die zu polarisierende Überschrift zur osmanischen Knabenlese Devschirme: „Barbarei oder Fortschritt?“ (S.146). Der Verfassertext erläutert dazu: „Aus der Sicht der christlichen Reiche Europas bildete das aus ihrer Wahrnehmung unmenschliche System der Knabenlese den Beweis für die ‚türkische Barbarei‘“ (S.147). Was soll der doppelte Verweis auf die Perspektivgebundenheit dieses Urteils? Die gesetzmäßige temporäre Versklavung von Kindern in den persönlichen Besitz des Sultans und ihre Zwangskonversion und Indoktrination zu religiösem Eifer und bedingungsloser Loyalität zum Sultan sollte auch nach den Maßstäben des Grundgesetzes, die dem Operator „Bewerten“ zugrunde liegen, nur negativ bewertet werden, selbst wenn dabei beeindruckende Karrieren bis zum Großwesir entstanden. Und worin sollte der „Fortschritt“ bestanden haben – etwa für die betroffenen christlichen Gebiete, die diesen Verlust an männlichem Nachwuchs zu verkraften hatten? Eine Grundlage für diesen Begriff in der Überschrift zu finden fällt schwer. Ein historisches

Sachurteil (Operator „Beurteilen“) zur Devschirme kann sicher differenzieren, den Aspekt sozialer Aufstiegsmöglichkeiten, aber auch die enorme militärische Bedeutung der Devschirme als Basis für das Janitscharenkorps sowie die Allgegenwart von Sklaverei in der christlichen wie der muslimischen Welt einbeziehen. Abschließend wäre es in diesem Teilkapitel auch interessant gewesen, die Rolle der kulturellen Abschottung (z. B. Absage an den Buchdruck) für den Niedergang des Osmanischen Reiches stärker zu beleuchten. Hier erfolgen nur kurze Hinweise, etwa auf das Fehlen weltlicher Universitäten.

Das letzte Schwerpunktthema des Bandes sind die „Menschenrechte in historischer Perspektive“. Ein kurzes Einleitungskapitel spannt den Bogen von den griechischen Stoikern bis zum arabischen Frühling des Jahres 2011. Dabei wird immer zwischen universellem Anspruch und tatsächlicher Gültigkeit differenziert. Auch die Frage, inwieweit Menschenrechte als westlicher Import – etwa in China oder in manchen muslimischen Ländern – wahrgenommen werden, problematisieren die Verfasserinnen und Verfasser.

Ein bisschen holprig schließen sich dann die üblichen Kapitel zum Prozess der Einhegung staatlicher Gewalt in Europa an, von der Magna Charta über die Glorious Revolution zu den Schlüsseltexten der Aufklärung, etwa der Lehre vom Gesellschaftsvertrag (Hobbes, Locke, Montesquieu und Rousseau). Im Kapitel zur Französischen Revolution erscheinen die Quellen erneut ein wenig kurz, um noch für die Klausurvorbereitung zu taugen. Gelungen sind die weiteren Kapitel, die nach den Rechten der Frauen und der schwarzen Sklaven in Frankreich bzw. seinen Kolonien und der Befreiung der Sklaven und der Durchsetzung ihrer Bürgerrechte in den USA fragen.

Zusammenfassend betrachtet überzeugt der Band durch eine insgesamt gute Auswahl an schriftlichen Quellen, während Teile des Karten- und Bildmaterials sowie einige überkommene Begriffe noch eine Überarbeitung erfahren könnten. Eine konzeptuelle Weiterentwicklung erscheint besonders im Kapitel zur Begegnung von asiatischer, islamischer und christlicher Welt lohnenswert. Für die Schülerinnen und Schüler sind die Verfasserertexte gut lesbar, wenngleich sie angesichts der riesigen Themenbreite und des begrenzten Platzes einerseits sehr abstrahieren, sich andererseits manchen historischen Kontext anhand von Zusatzmaterialien erarbeiten müssen.

Die Übersetzung des Curriculums in die Praxis

Mustafa Damgaci und Cemo Karahan prüfen als angehende Lehrer, inwieweit Abenteuer Ethik 1 (C.C. Buchner 2017) die curricularen Vorgaben umsetzt, ob Themenfelder behandelt, Kompetenzen geschult und Operatoren verwendet werden. Dabei achten sie aus pädagogischer Sicht darauf, ob diese Umsetzung der curricularen Vorgaben den Schülerinnen und Schülern gerecht wird und Freiräume für Kreativität und selbstständiges Forschen bietet.

Damgaci, Mustafa und Cemo Karahan. Rezension zu: *Abenteuer Ethik 1 – Ausgabe Berlin* von Birgit Danderski, Jörg Freier, Sophia Gerber, Melanie Heise, Nora Held und Angelika Rzehak (Hg.). Bamberg: C. C. Buchner 2017, ISBN 978-3-661-20081-1, Edumeres 2018, <http://edu-reviews.edumeres.net/de/rezensionen/rezension/damgaci-mustafa-und-cemo-karahan/>, zuletzt geprüft am 02. Januar 2019.

Einleitung

Abenteuer Ethik 1 – Berlin (C.C. Buchner 2017) präsentiert sich als eine überarbeitete und auf den aktuellen Rahmenlehrplan abgestimmte Ausgabe. Der in bunten Buchstaben präsentierte Titelbegriff „Abenteuer“ verspricht Spaß, aufregende Erfahrungen und selbstständiges Forschen und Entdecken. Ob das Lehrwerk diesen Versprechungen gerecht werden kann, dem werden wir in der folgenden Analyse auf den Grund gehen.

Konzept und Inhalt

Einige markante Merkmale des Buches sind prägend: Die einzelnen Kapitel sind in direktem Maße an die einzelnen Themenfelder des Rahmenlehrplans von Berlin angelehnt, wobei die Titel der Kapitel identisch mit denen der einzelnen Themenfelder sind. Zum Teil sind auch die Überschriften der Unterthemen sowie die einführenden Fragestellungen der einzelnen Kapitel im Lehrbuch identisch mit den Beispielfragen, die im Rahmenlehrplan unter dem Bereich „Arbeit zu den didaktischen Perspektiven“ vorgestellt werden. Im einleitenden Kapitel werden die vier Kompetenzen des Fachs Ethik vorgestellt: 1) Wahrnehmen und deuten, 2) Perspektiven einnehmen, 3) Sich im Dialog verständigen, 4) Argumentieren und urteilen. Jedes Kapitel beinhaltet mindestens eine Doppelseite, auf der im Hinblick auf den

Ethikunterricht genau die Methodenkompetenz erklärt wird, an die die Themen der vorhergehenden Seiten angelehnt sind. Darüber hinaus werden Themen aufgegriffen, die eigentlich kein Bestandteil des Rahmenlehrplans sind, wie beispielsweise Drogenprävention.

Die einzelnen Kapitel sind einheitlich aufgebaut, und zwar durchgehend im Doppelseitenprinzip. Hierbei steht pro Doppelseite jeweils ein Aufgabenblock zur Verfügung. Jede Doppelseite besitzt eine eigene Thematik, die sich an dem Themenfeld des jeweiligen Kapitels orientiert, wobei eine einführende Fragestellung durchgehend als Einleitung dient, zum Beispiel heißt im Kapitel „Freiheit und Verantwortung“ ein Doppelseitenthema: „Wieviel Freiheit braucht der Mensch?“.

Den Rahmen jedes Kapitels schließt die Doppelseite „Was wir wissen – was wir können“. Diese beinhaltet zusätzlich eine Tabelle zur Selbstdiagnose, womit Schülerinnen und Schüler selbst beurteilen können, welche Themen sie „sehr gut; gut; nicht gut“ können. Die einzelnen Kapitel sind farblich und inhaltlich voneinander getrennt. Das ist das Resultat der strengen Anlehnung an den Rahmenlehrplan.

Generell ist das Layout des Lehrbuches sehr interaktiv gestaltet und grafische Darstellungen leisten neben dem inhaltlichen Verständnis auch einen Beitrag zur Ästhetik. Im gesamten Lehrbuch gibt es eine ausgewogene und passende Bilderwahl, die auf keiner Seite zu einer unnötigen Bilderfülle geführt hat. Bei der Auswahl der Bilder wurde auf Aktualität und auf den Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler großen Wert gelegt. Randnotizen sind ein zentrales Element des Lehrbuches. Definitionen, Kurzbiografien, Verweise auf das Ethik-Glossar, Tipps zum Weiterinformieren und sogar QR-Codes werden als Randnotiz dargestellt. Im letzten Teil des Lehrbuches ist ein Glossar zu finden, das nicht nur einige Begriffe beinhaltet, sondern auch Informationen zu thematisierten Persönlichkeiten. Eine Methodensammlung samt jeweiliger Erklärung bietet sowohl Schülerinnen und Schülern als auch Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, Methoden für den Unterricht kennenzulernen und mit diesen zu arbeiten.

Aufgabenstellungen

Bilder und andere Materialien, die im Lehrbuch vorgestellt werden und auf den ersten Blick keine Verbindung zum Ethikunterricht besitzen, können philosophische und ethische

Grundgehalte haben. Demnach können die verschiedenen Materialien des Werks aus sich selbst heraus etliche Fragen aufwerfen, welche jedoch meist erst durch die jeweilige Aufgabenstellung für die Schülerinnen und Schüler sichtbar werden. Somit ist eine konkrete und zielorientierte Formulierung grundsätzlich für die erfolgreiche Bearbeitung und Lösung der Aufgaben von Bedeutung. Die Aufgaben in *Abenteuer Ethik 1* werden in den allermeisten Fällen mit entsprechenden Operatoren eingeleitet. Diese sind stets verständlich formuliert und so aufgebaut, dass durch ihre Bearbeitung zielgerichtet die Kompetenzziele des Fachs Ethik erreicht werden können. Gleichzeitig sind sie, wie es auch am Gesamtkonzept des Buches erkennbar ist, eng an den Lehrplan des Bundeslands Berlin angelehnt. Dies führt zu einer starken Orientierung am Kompetenzmodell, wonach die aufgeführten Aufgabenbereiche die verschiedenen Kompetenzen wie Sachkompetenz und Urteilskompetenz widerspiegeln.

Am Ende jedes Aufgabenblocks wird zusätzlich darauf hingewiesen, auf welche Materialien die jeweilige Aufgabe bezogen ist. An dieser Stelle vermischen wir jedoch eine passende Übersicht der zu nutzenden Operatoren mit entsprechender Erläuterung, da aufgrund fehlender Fertigkeiten diese in vielen Fällen nicht optimal angewendet werden.

Materialien

Das Lehrbuch verfügt über eine immense Auswahl an Materialien, welche je nach Phase des Unterrichts und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler Anwendung finden können. Neben den grundsätzlichen Textsorten wie Berichten, religiösen Texten, Gedichten, Zeitungsartikeln oder Gesetzestexten sind Tabellen, Grafiken und Skizzen vertreten. Auch aktuellere Formen wie Comics oder Songtexte finden an vielen Stellen Verwendung. Fast schon selbstverständlich verschmelzen je nach Aufgabe mehrere Materialien miteinander und bilden dadurch den entsprechenden Weg zur Lösung. So wirkt der konzeptionelle Materialeinsatz fast schon als Stilmittel, an dem sich die Schülerinnen und Schüler problemlos orientieren können, da die Materialien nicht nur sehr gut harmonieren, sondern meistens auch aufeinander aufbauen, was für die Schülerinnen und Schüler die Erarbeitung der Aufgaben nicht nur einfacher und verständlicher gestaltet, sondern sich auch positiv auf die Motivation auswirken kann. Einige Materialien werden sogar per Querverweis nachträglich in Bezug gesetzt und agieren so auch themenübergreifend. Experimente und

Spiele sorgen zusätzlich für die nötige Abwechslung. Des Weiteren sind bei den Materialien stets die jeweiligen Urheber angegeben, sodass unterschiedliche Blickrichtungen und Interessen deutlich werden können. Zusätzlich ermöglicht dies, grundsätzliche philosophische Fragen und Problemstellungen unter verschiedenen Aspekten zu apperzipieren, selbstständig zu enträtseln, zu begreifen und auf die eigene Erfahrungswelt zu übertragen, was den Titel des Buches *Abenteuer Ethik* widerspiegelt. Auch die Einbindung von Begleitmedien findet sinngerechte Verwendung, da Schülerinnen und Schüler sich für bestimmte Themengebiete per Link oder QR-Code entsprechende Selbstdiagnosebögen herunterladen können. Zusätzlich werden für Lehrerinnen und Lehrer weitere Begleitmaterialien in Form einer „Click&Teach-Box“ angeboten, durch die digitales Zusatzmaterial erworben werden kann.

Aktualität

Das Fach Ethik steht im ständigen Austausch mit den Bereichen Religionswissenschaft, Sozialwissenschaft, Naturwissenschaft und Philosophie. Demnach sind aktuelle Diskurse für die Meinungsbildung und Erkenntnisgewinnung von zentraler Bedeutung. Folglich sind öffentlich diskutierte Inhalte sehr bedeutsam, aber auch die Aktualität von Bildern und sonstigen Medien ist sehr wichtig für den Auftritt des Lehrwerks. Themen wie beispielsweise die „Abhängigkeit von Smartphones“, unterstützt von Leitartikeln wie „iPhone für Niere“, unterstreichen die Aktualität des Lehrbuchs. Aber auch die Genderthematik, welche im Hochschulbetrieb und im öffentlichen Diskurs enorme Präsenz aufweist, wird durch adäquate Inhalte den Schülerinnen und Schülern angemessen vermittelt.

Fazit

Zusammengefasst ist *Abenteuer Ethik 1 – Berlin* ein sehr gelungenes Lehrbuch, welches durchaus seinem Titel gerecht wird. Es lädt die Schülerinnen und Schüler nicht nur zum selbständigen Arbeiten ein, indem sie zu verschiedensten philosophischen Fragen forschen und bisher Fremdes entdecken können, zusätzlich es fördert spielerisch die Stärkung der eigenen Kompetenzen und zudem die Fähigkeit, hinreichend reflektierte Antworten zu formulieren. Aufgrund der strengen Anlehnung an den Rahmenlehrplan bleiben keine der geforderten Themen auf der Strecke und die Kompetenzen des Fachs Ethik werden

vollständig gefördert. Durch das interaktive Layout, die Einbettung von aktuellen Bildern und Texten aus den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler sowie dem einheitlichen Aufbau der Kapitel wird die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler bestmöglich unterstützt. Insgesamt handelt es sich um ein Lehrbuch, mit dem Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer mit ruhigem Gewissen arbeiten können.

Das Schulbuch als Orientierungshilfe

Die Schülerin Pia Grabowski fragt danach, wie das Buch Gesellschaft bewusst 9/10 (Westermann 2016) seine Inhalte präsentiert und wie es das Lernen unterstützt. Dabei spielen für sie die Verständlichkeit der Texte, die farbliche Gestaltung und Querverweise eine wichtige Rolle.

Grabowski, Pia. Rezension zu: *Gesellschaft bewusst 9/10 – Differenzierte Ausgabe Niedersachsen* von Matthias Bahr, Georg Baumbach, Timo Frambach, Uwe Hofemeister, Jens Siebert, Monika Wendorf und Alexander Wiebel (Hg.). Braunschweig: Westermann 2016, ISBN 978-3-14-114198-6, Edumeres 2018, <http://edu-reviews.edumeres.net/rezensionen/rezension/grabowski-pia/>, zuletzt geprüft am 06.03.2019.

Das Gesellschaftslehrbuch *Gesellschaft bewusst 9/10* wurde für die letzten beiden Jahrgänge der Sekundarstufe I in Oberschulen, Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Niedersachsen und Bremen entwickelt. Der dunkelrote, stabile Einband mit einem Bild der Berliner Mauer, auf die Menschen heraufklettern, ist eine treffende Illustration zum Themenbereich des Schulbuches. Das Werk an sich hat eine für Schülerinnen und Schüler angenehme Größe und ein angemessenes Gewicht. Im Buchinneren werden zunächst die unterschiedlichen Seitenformate wie Auftakt- oder Methodenseiten kurz dargestellt. Anschließend kommt das Inhaltsverzeichnis mit folgenden zwölf großen Oberthemen:

- 1) Demokratie und Meinungsbildung
- 2) Europäischer Imperialismus und seine Folgen
- 3) Der Erste Weltkrieg und das Scheitern der Weimarer Republik

- 4) Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg
- 5) Arbeit und soziale Sicherung
- 6) Nachhaltige Ressourcennutzung
- 7) Dem Klimawandel auf der Spur
- 8) Deutschland von 1945–1990
- 9) Europa und die Europäische Union
- 10) Eine Welt – Große Unterschiede
- 11) Folgen der Globalisierung
- 12) Frieden und Zukunft sichern

Eine Sache, die mir hier unklar bleibt, ist die Reihenfolge der Themen. Bis zu „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ ist der Ablauf zeitlich chronologisch und daher logisch. Allerdings versteht man nicht, warum nach dem eben genannten Thema „Arbeit und soziale Sicherung“ folgt und nicht „Deutschland von 1945–1990“, welches historisch gesehen sinniger wäre.

Die einzelnen Kapitel starten mit einer Auftakt-Doppelseite, die die Schülerinnen und Schüler durch bedeutungsvolle, aussagekräftige Bilder neugierig machen und Interesse wecken sollen. Zwischen den normalen Arbeitsseiten befinden sich Methoden- sowie Praxis- und Projektseiten, die bestimmte wichtige Arbeitsweisen und -methoden erläutern und den Schülerinnen und Schülern Handlungs- und Methodenkompetenz vermitteln. Am Ende jeden Kapitels gibt es eine Möglichkeit, auf Überprüfungsseiten das neu gewonnene Wissen und Kompetenzen zu zeigen und zu festigen. Jede Seite des Buches ist sehr farbenreich und weist viele Bilder, Karikaturen, Plakate, Schemata, Zeitleisten, Quellen etc. auf, was das Buch insgesamt auflockert.

Die Arbeits-, Methoden- und Praxisseiten sind meist so aufgebaut, dass auf dem rechten Teil der Doppelseite die Aufgabenstellungen formuliert sind. Was sehr positiv auffällt, ist, dass fettgedruckte Wörter (Grundbegriffe), die in den Fließtexten vorkommen, auf den letzten Seiten im „Minilexikon“ noch einmal erklärt werden (S.312-319). Dadurch, dass nur die fettgedruckten Wörter dort aufgelistet sind, muss man nicht vergebens nach einem Wort suchen, welches nur möglicherweise in der Liste sein könnte. Außerdem stehen die Seiten-

zahlen hinter jedem Wort, sodass man schnell nachblättern und es im gesamten Kontext erneut nachvollziehen kann.

Die Verständlichkeit der Informationstexte ist sehr gut und auch die Textlänge ist keineswegs ermüdend, da die Texte in übersichtliche Abschnitte mit dickgedruckten Zwischenüberschriften unterteilt sind. Die schon angesprochenen Grundbegriffe werden auch manchmal schon auf der jeweiligen Seite in einem roten Kasten erklärt, sodass man sich die Zeit zum Nachschlagen dafür sparen kann. Des Weiteren geben kurze wissenschaftliche Quellenausschnitte oder Infokästen zusätzliche, teils wichtige Wissensaspekte oder Sichtweisen verschiedener Personen, wie beispielsweise Politikerinnen und Politiker oder Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, wieder. Dabei sind einige Quellen und auf Methodenseiten die jeweiligen Arbeitsschritte mit unterschiedlich farbigen Hintergründen abgedruckt. Dies ist besonders förderlich beim Lernen von wichtigen Inhalten, weil man sich Informationen in Verbindung mit Farben besser einprägen kann.

Weiterhin zu loben ist auch der unterschiedliche Aufbau der Seiten. Sie weisen nicht dieselbe Struktur auf, was heißen soll, dass sich die Anordnung von Texten, Bildern und anderen Darstellungen von Seite zu Seite unterscheiden. Dadurch ist das Buch sehr abwechslungsreich und vielfältig gestaltet.

Die verwendeten Bilder sind allesamt von hoher Qualität und auch die restlichen Abbildungen wie Karten und Diagramme sind gut leserlich und zeigen mit ihren jeweiligen Farben sehr gut strukturiert den zugehörigen Sachverhalt.

Zu den Aufgabenstellungen kann man sagen, dass sie natürlich dem Alter der Schülerinnen und Schüler angemessen sind und dass sie glücklicherweise nicht in Schwierigkeitsstufen unterteilt sind. Dadurch können sich die Schülerinnen und Schüler den Aufgaben stellen, ohne sich davon abschrecken zu lassen, dass diese womöglich zu schwer für sie sind. Hinzu kommen die Hilfeseiten zu den Operatoren ganz am Ende des Buches, die erklären, was man genau bei diesen tun soll. Ein weiterer Pluspunkt ist, dass sich bei manchen Aufgaben Fragezeichensymbole befinden, was bedeutet, dass man sich Hilfestellungen auf den Seiten 302-307 holen kann.

Insgesamt wird deutlich, wie schülerfreundlich dieses Gesellschaftslehrebuch ist. Viele farbenfrohe Elemente erleichtern das Lernen und führen zu einem angenehmen Lernverlauf.

Die Informationstexte tragen ebenfalls zum schnellen Lernerfolg bei, da auf unnötige Verkomplizierungen in der Formulierung verzichtet wird. Besonders hilfreich sind außerdem die „Gewusst–gekonnt-Seiten“, die am Ende eines jeden Kapitels stehen, auf denen alles Wichtige nochmal zusammengefasst ist und wiederholt werden kann. Der Neupreis für dieses Lehrbuch mit 24,50 Euro zuzüglich Versand ist dem, was es zu bieten hat, angemessen und liegt in einem adäquaten Bereich.

Zwischen Kontroversitätsgebot und ideologischer Positionierung

Die Rezension des Lehrwerks Politik entdecken (Cornelsen 2016) von Valentin Sagvosdkin hebt sich dadurch ab, dass sie im Rahmen einer Forschungsarbeit entstanden ist und die verwendeten analytischen Begriffe und Kriterien expliziert. Sagvosdkin, ein Student der Wirtschaftswissenschaften an der Cusanus Hochschule, zeigt, wie marktfundamentale Positionen mit Hilfe sprachlicher Frames normalisiert und alternative Sichtweisen ausgeblendet werden.

Sagvosdkin, Valentin. Rezension zu: *Politik entdecken 8 – Politik – Wirtschaft Gymnasium Niedersachsen* von Thomas Berger-von der Heide et al. (Hg.), Berlin: Cornelsen 2016, ISBN 978-3-06-240000-1, Edumeres 2018, <http://edu-reviews.edumeres.net/de/rezensionen/rezension/sagvosdkin-valentin/>, zuletzt geprüft am 14. Dezember 2018.

Einleitung

Zentrale fachliche Prinzipien politischer Bildung wurden im Beutelsbacher Konsens bereits in den 1970er Jahren formuliert: Das Überwältigungsverbot untersagt, Schülerinnen und Schüler an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern. Das Kontroversitätsgebot sieht vor, dass Inhalte, die in Gesellschaft und Politik kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht kontrovers behandelt werden sollen, „denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur

Indoktrination beschriften.“¹ Eine Schülerorientierung soll Lernende befähigen, eine politische Situation sowie eigene Interessenlagen zu analysieren.

Die Analyse des wirtschaftlichen Themenbereichs „Konsumententscheidungen Jugendlicher“ im Lehrwerk *Politik entdecken*, die ich im Rahmen einer Forschungsarbeit durchgeführt habe, hat gezeigt, dass diese Prinzipien nicht angemessen berücksichtigt werden: Es finden sich zahlreiche politisch als neoliberal einzuordnende Darstellungen, die nicht als solche gekennzeichnet oder reflektiert werden und eine kontroverse Auseinandersetzung bzw. die Darstellung alternativer Standpunkte in ausreichendem Maße missen lassen. Im Folgenden wird diese Problematik anhand eines Beispiels erklärt.

Gliederung des Themenbereichs

Das Buch ist in die drei Themenbereiche „Politische Entscheidungsprozesse im Nahbereich“, „Konsumententscheidungen Jugendlicher“ und „Recht und Gerechtigkeit“ untergliedert, die jeweils Politik, Wirtschaft und Recht behandeln. Der Wirtschaftsteil umfasst die Themen Bedürfnisse (S. 64-65), Fragen nach dem Wirtschaften (S. 66-67), Geld (S. 68-69), Einkommen (S. 70-71), Markt (S. 74-79), Konsum (Werbung, Bedürfnisse, Marketingstrategien) (S. 80-87), Marken (S. 88-89), Verbraucherschutz (S. 92-93), rechtliche Rahmenbedingungen wie Kaufverträge (S. 94-97), Schulden (S. 98-99) sowie eine Zusammenfassung (S. 100-101).

Analysekriterien

Angelehnt an eine aktuelle Studie zur Beeinflussung in VWL-Lehrbüchern² werden Begriffe und Methoden aus den Kognitionswissenschaften als Raster herangezogen: Selektives Framing, d. h. gedankliche Deutungsrahmen können bestimmte Fakten und Realitäten

¹ Hans-Georg Wehling, „Konsens á la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch“, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart 1977, S. 173-184, hier S.179/180. Zitiert nach: www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens, zuletzt geprüft am 14. September 2017.

² Silja Graupe, „Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung – Hintergründe und Beispiele“, Düsseldorf: FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V., 2017, www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/NOED-Studie-05-Graupe-A1-komplett-Web.pdf, zuletzt geprüft am 8. September 2017.

hervorheben und andere gedanklich unter den Tisch fallen lassen und so unbewusst beeinflussen. Insbesondere wenn keine multiperspektivische Darstellung erfolgt, kann es zu Hypokognition kommen, d.h. dem Wegfall von Ideen durch einen Mangel an sprachlicher Umsetzung. Anders gesagt: Aspekte, die in Diskursen nicht gesagt werden, werden auch nicht (mehr) gedacht. Kognitive Pluralität benötigt stattdessen sprachliche Pluralität. Metaphorisches Mapping schließlich beschreibt, wie abstrakte Ideen etwa durch die Anbindung an körperliche Erfahrungen „denkbar“ werden. Ein Bild wird von einer Quelle auf ein Ziel übertragen (Beispiel: „Wir müssen die Wirtschaft ankurbeln“. Quelle = Motor, Ziel = die Wirtschaft). Metaphorisches Mapping kann unbewusst das Denken strukturieren und für ideologische Zwecke verwendet werden.³

Als weitere Ebene der Analyse dienen Denkmuster, die als neoliberal bzw. marktfundamental verstanden werden können:⁴ Es wird die Existenz eines Marktes postuliert, der in Gegensatz zu einem Nicht-Markt gesetzt wird. Der Markt wird sprachlich idealisiert, d. h. mit positiven Begriffen in Verbindung gebracht (Effizienz, Effektivität), er soll frei von „Eingriffen“ durch den Nicht-Markt (etwa dem Staat) sein. Dabei werden empirisch vielfältige oder spezifische Märkte zu einem Prototyp eines Marktes zusammengefasst und Marktgesetze mit globaler Geltung benannt. Ausgeklammert werden die Verflechtung der Gesellschaft mit wirtschaftlichen Prozessen, vor allem soziale Aspekte, Geschichte, Institutionen, Normen, die meisten Regeln, Hierarchien, Rollen, Identitäten, Kommunikationsprozesse unter Menschen. Ein typisches Beispiel ist die unreflektierte Verwendung des Modells von Angebot und Nachfrage: Die Begriffe „Marktgleichgewicht“ oder „Gleichgewichtspreis“ lassen den Markt als handelndes Subjekt erscheinen und klammern aus, dass es vielfach kein abstrakter Markt, sondern Menschen oder Konzerne mit Monopolstellung sind, die Preise bestimmen, die für manche Vorteile, für andere Menschen aber Nachteile bringen.

³ Elisabeth Wehling, *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*, Köln: Herberg von Halem Verlag, 2016, S. 42, 64, 68, 70.

⁴ Walter Otto Ötsch, *Mythos Markt. Marktradikale Propaganda und ökonomische Theorie*, Marburg: Metropolis, 2009; Walter Otto Ötsch, Stephan Pühringer und Katrin Hirte: *Netzwerke des Marktes. Ordoliberalismus als Politische Ökonomie*. Wiesbaden: Springer, 2017 sowie Walter Otto Ötsch: *Mythos Markt. Mythos Neoklassik. Das Elend des Marktfundamentalismus*, Marburg: Metropolis, 2019.

Exemplarische Analyse marktfundamentaler Muster im Schulbuch

Im Kapitel „Wir führen eine Pro-und-Kontra-Diskussion“ (S. 78-79) zeigt eine Abbildung einen Klassenraum mit einem Lehrer, einem Schüler und einer Schülerin. Auf der Tafel steht die Frage: „Gibt es Grenzen für das Marktprinzip?“ Die Sprechblase der Schülerin auf der einen Seite verkündet: „Der Markt regelt es am besten“, beim Schüler auf der anderen Seite heißt es: „Der Staat regelt es am besten“. Der Markt und der Staat werden grafisch und sprachlich dual-antagonistisch gegenübergestellt. Neben einer Checkliste für den Ablauf der Diskussion gibt es als einzige Grundlage einen Text aus der *Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung*, den die Schülerinnen und Schüler für die Vorbereitung nutzen sollen. Im ersten Viertel des Textes wird der Markt gepriesen: „Wenige Dinge werden so verteufelt wie die Kommerzialisierung. Dabei kann das Prinzip, für eine Sache Geld zu verlangen, überaus segensreich sein.“ (S. 79). Welche Frames werden hier genutzt? Es sind zwei religiöse Metaphern – verteufeln und segensreich. Wer eine Sache verteufelt, ist von irrationalen Ängsten gesteuert und noch nicht in der modernen Welt angekommen. Segensreich hingegen verbindet die Worte reich (Wohlstand, Zufriedenheit, Überfluss) und Segen: Wer gesegnet ist, wird von einer höheren Macht (Gott) beschützt. Kritikern der Kommerzialisierung (= Ziel) werden mit der Metapher des Verteufelns (irrationale Ängste zu haben) (= Quelle) belegt, während die Kommerzialisierung (= Ziel) mit dem Bild des Segens (Wohlstand etc.) (= Quelle) aufgeladen wird. Es lohnt sich, den folgenden Abschnitt ganz zu zitieren:

Bestes Beispiel ist das Wasser in vielen Entwicklungsländern: Wo es kostenlos abgegeben wird, führt das zur Verschwendung. Und niemand investiert in neue Rohre und Leitungen. Wo es aber gelingt, für Wasser Geld zu nehmen, funktioniert die Wasserversorgung auffällig besser. Ökonomen sagen, es entsteht ein Markt mit Angebot, Nachfrage und einem Preis – das führt zu einer effizienteren Nutzung knapper Ressourcen wie Wasser. In ganz vielen Bereichen des Lebens ist das so. (S. 79)

Abgesehen davon, dass es eine diskriminierende Unterstellung ist, dass Menschen in Entwicklungsländern kostenloses Wasser verschwenden, gibt es hier gleich mehrere falsche Behauptungen: Dass sich niemand um die Instandhaltung der Versorgung kümmert, wenn Wasser nicht kommerzialisiert ist (treffender wäre: privatisiert, da von dem Entstehen eines Marktes die Rede ist), ist ein starkes Beispiel für Hypokognition (Verschweigen) und gleichzeitig eine falsche Aussage. Selbstverständlich ist Wasserversorgung aus staatlicher

Hand möglich. Eine zweite Frage wäre dann, welche Regelung am sinnvollsten und besten für das Gemeinwohl ist. Aus Sicht eines Konzerns, der Gewinnmaximierung anstrebt, ist es logisch, Preise zu erhöhen und möglichst wenig in die Qualität der Infrastruktur zu investieren. Es können zahlreiche Beispiele angeführt werden, die zeigen, dass genau das geschieht und privatisierte Wasserversorgung daher für die Verbraucherinnen und Verbraucher nicht besser funktioniert.⁵ Und obwohl es Beispiele gut funktionierender privater Wasserversorgung gibt, wird hier so getan, als sei die private, kommerzielle die einzig mögliche und sinnvolle Wasserversorgung.

Nach diesem Einstieg stellt der Text die Frage nach den Grenzen des Marktprinzips: „Gleichwohl wirft der Siegeszug des Markt-Prinzips die Frage nach den Grenzen auf“ (S. 79). Das Wort Siegeszug aktiviert einen Kampf-Frame, es wird suggeriert, dass sich das beste Prinzip durchgesetzt hat. Die Frage nach Grenzen vermittelt zudem, dass das Marktprinzip als solches gilt, dann aber irgendwann an eine Grenze stößt. Das Marktprinzip selbst kann hier also nicht hinterfragt werden. Der Text wendet somit selektives Framing an: Weitgehend wird innerhalb des Rahmens „Marktprinzip“ gedacht und argumentiert. Sodann wird diese Grenze sehr weit gezogen, indem als einziges klares Beispiel Sklavenhandel benannt wird: „Das Prinzip der Menschenwürde schlägt das Markt-Prinzip.“ Anschließend heißt es: „Komplizierter wird es bei [Körper-]Teilen von Menschen“ (S. 79). Es wird ein Organspende-Skandal thematisiert. Als Pro-Kommerzialisierungsargumente werden angeführt, dass es einen „gewaltigen Mangel an Spenderorganen gibt“, 40.000 Menschen in der EU auf eine Niere warten, viele Menschen sterben und es daher „kein Wunder“ sei, dass sich ein Schwarzmarkt etabliert habe (S. 79). Dennoch positioniert sich der Text anschließend deutlich gegen einen Markt für Organe, indem zwei Argumente gegen den Kommerz angeführt werden: Die Problematik, dass Arme dann noch schlechter dastünden und ein Recht auf Leben nicht (ver-)käuflich sein solle sowie der Verlust von Würde und Respekt als Rückwirkung der Bepreisung von Gegenständen. Damit ist impliziert, dass abgesehen von Sklavenhandel und Organhandel (wobei letzteres diskussionswürdig sei) das Markt-Prinzip gilt.

⁵ Jens Loewe, *Water Ablaze: The contamination and commercial exploitation of a rare and vital resource*. Stuttgart: Verlag-NWWP, 2010.

Nach diesem Textauszug werden die Schülerinnen und Schüler angeleitet, sich auf Pro- und Contra-Diskussion vorzubereiten, indem sie Kleingruppen bilden, den Text erarbeiten, wichtige Argumente aus dem Text notieren und weitere Beispiele sammeln. Wie oben gezeigt, wird die Diskussion jedoch durch das Marktprinzip selektiv gerahmt, das selbst nicht in Frage gestellt werden kann. Die Aufgabenstellung bietet auch keine Hilfestellung zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Text, es sollen lediglich „weitere Beispiele“ gesammelt werden. Im Text ist kein einziges Argument für den Staat zu finden (auch nicht beim Thema Organspende), er taucht sprachlich nicht einmal auf (Hypokognition). Dagegen wird das Wort Markt (bzw. Märkte) acht Mal verwendet. Im Sinne der Erkenntnisse aus den Kognitionswissenschaften wird hier also der selektive Frame des Marktes immer wieder wirksam aktiviert, unabhängig davon, ob (vermeintliche) Gegenargumente genannt werden.⁶

Fazit

In dem Schulbuch „Politik entdecken“ finden sich im Themenbereich „Konsumentenscheidungen Jugendlicher“ in hohem Maße marktfundamentale Muster wieder. Die Darstellungen beschränkten sich fast ausschließlich auf die Vermittlung entsprechender Theorien zu Markt-Prinzip, Wettbewerb und Preisbildung. Auch das Kapitel über fairen Handel vermag die einseitige Vermittlung nicht auszugleichen, weil zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Fairtrade angeregt wird, statt mit dem Marktprinzip.

Die exemplarische Analyse des Texts zur Pro-Contra-Diskussion zeigt, dass überwiegend marktfundamentale Sichtweisen behandelt, diese nur anhand von Extrembeispielen (Sklavenhandel, Organhandel) relativiert und Argumente für den Staat komplett ausgeblendet werden, obwohl sie Teil der Diskussion sein sollten. Dies hebt auch das etwaige Argument aus, dass die Themen für Schülerinnen und Schüler nicht „zu komplex“ sein sollen, wird doch in der Überschrift der Pro-Contra-Diskussion zunächst explizit auf den Staat verwiesen. Wirtschaftliche Organisation jenseits der neoliberalen antagonistischen Gegenüberstellung Markt vs. Staat fallen komplett aus der Darstellung (etwa Commons, Gemeingüter).

⁶ George Lakoff, *The political mind. A cognitive scientist's guide to your brain and its politics*, New York/London et al: Penguin, 2008, S. 233.

Diese Kritik will weder eine absichtsvolle einseitige Darstellung unterstellen noch über die Qualität der anderen Kapitel urteilen. Eine reflektierte und kritische Überarbeitung einiger Abschnitte des Themenbereichs „Konsumentenscheidungen Jugendlicher“ würden dem Schulbuch jedoch guttun.

Abseits des klassischen Schulbuchwissens

Christina Brucker fragt aus religionswissenschaftlicher Sicht, wie Hindureligionen in Kursbuch Religion 3 (Diesterweg 2007) dargestellt und den Schülerinnen und Schülern nahegebracht werden. Damit widmet sie sich der Repräsentation eines Themas, dem eine randständige gesellschaftliche Relevanz zugeschrieben wird, und diskutiert die damit verbundene Herausforderung, simplifizierende Darstellungen zu vermeiden.

Brucker, Christina. Rezension zu: *Das Kursbuch Religion 3* von Georg Kraft et al. (Hg.). Braunschweig: Diesterweg 2007, ISBN 978-3-425-07809-0, Edumeres 2013, <http://edu-reviews.edumeres.net/de/rezensionen/rezension/brucker-christina/>, zuletzt geprüft am 14. Dezember 2018.

Hindureligionen sind in der deutschen Gesellschaft und in den Medien wenig präsent. Gerade deshalb ist es wichtig, diese vielfältige Gruppe von Religionsgemeinschaften im Schulbuch darzustellen und den Schülerinnen und Schülern vorzustellen. Doch welche der zahlreichen Facetten der Hindureligionen werden im Schulbuch behandelt und auf welche Weise werden sie den Schülerinnen und Schülern nahe gebracht? Welcher Zugang wird im evangelischen *Kursbuch Religion 3* gewählt – Heilige Kühe, viele bunte Gottheiten, Gandhi? Diese Fragen sollen in der Rezension geklärt werden.

Mit Hilfe von *Kursbuch 3* für den evangelischen Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 9/10 soll den Schülerinnen und Schülern laut Aussage der Autorinnen und Autoren vermittelt werden, wie sich allgemeine Sinnfragen mit religiösen Inhalten verknüpfen lassen. Dazu werden hauptsächlich christliche Fragestellungen behandelt. Auf nicht christliche Religionen wird vor allem in einem gesonderten Kapitel (S. 192-221) eingegangen, welches durch

zahlreiche Verweise mit den anderen Themengebieten des Buches vernetzt ist. In den Aufgabenstellungen und Texten werden Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler hergestellt. Das Buch ist mit vielen Grafiken und Fotos ansprechend gestaltet, das Layout bietet einen schnellen und klaren Überblick. Durch die Kennzeichnung der Arbeitsaufträge mit verschiedenen Ikonen und die farbliche Abhebung der Methoden- und Wiederholungsseiten wird die Orientierung innerhalb des Buches vereinfacht. Wer die Autorinnen und Autoren sind und in welchem Umfang sie die Texte des Schulbuches selbst verfasst haben, bleibt allerdings unklar – ebenso wie die Quellen der Texte.

Aufbau

Das *Kursbuch 3* gliedert sich in acht Kapitel mit einzelnen Unterrichtseinheiten, die laut Aussage der Autorinnen und Autoren an die Lehrpläne des evangelischen Religionsunterrichts angelehnt seien. Die Auftaktseiten der Kapitel enthalten jeweils vier zentrale Fragen und schülergerecht formulierte Lernziele. Den Abschluss der Kapitel bildet die Einheit „Das Gelernte anwenden“, in dem die Lernenden selbstständig ihr Wissen überprüfen können. Zusätzlich bietet das Lehrerbuch zu jeder Einheit Lernkarten, die das neu erlangte Wissen kompakt zusammenfassen. In jedem Kapitel befinden sich Methodenseiten, mit Hilfe derer sich die Schülerinnen und Schüler verschiedene Kompetenzen (Filmanalyse, interreligiöser Dialog) aneignen sollen. Den Abschluss des Buches bildet ein Glossar mit Zusatzinformationen, auf das in den verschiedenen Einheiten hingewiesen wird. Die Kapitel umfassen hauptsächlich christlich geprägte Themen wie Gott, Jesus, Bibel und Kirche. Der Bezug zur Alltagswelt wird anhand von Themen wie z. B. Liebe und Sexualität, Arbeit und auch Glück hergestellt, die in der Darstellung dem Alter der Schülerinnen und Schüler angemessen sind. Die Thematisierung religiöser und weltanschaulicher Diversität geschieht hauptsächlich in den zwei Kapiteln „Weltreligionen“ (S. 192-220) und „Ethik“ (S. 222-250). Die einzelnen Themenblöcke bilden aber keine in sich abgeschlossenen Einheiten, sondern sind anhand von zahlreichen Schlagwörtern und Bezügen innerhalb des Buches vernetzt.

Die Darstellung des Themas Hinduismus

Im Folgenden beziehe ich mich auf die Einheit „Hinduismus“ (S. 200-207) im Kapitel „Weltreligionen“. In Bezug auf das gesamte Lehrwerk wird den hinduistischen Traditionen nur eine marginale Rolle zuteil, sie werden auf acht Seiten nach den „Abrahamitischen Religionen“ und vor dem „Buddhismus“ und den „Heiligen Schriften“ im Kapitel „Weltreligionen“ behandelt. Das Kapitel selbst steht nach sechs Kapiteln zur evangelischen Religion vor dem Kapitel „Ethik“ an vorletzter Stelle. In bestimmten thematischen Kontexten wird in anderen Kapiteln aber auf die hinduistischen Traditionen verwiesen, wie z. B. bei der Behandlung von Gewaltlosigkeit (S. 113). Die Einheit „Hinduismus“ setzt sich aus sechs Themen zusammen: „Mahatma Gandhi“, „Sanatana Dharma“, „Moksha“, „Kastenwesen“, „Lebensabschnitte“ und „Herrscher im Himmel“. Es werden hauptsächlich Sachtexte eingesetzt, die auf religiöse Lehren fokussieren, aber auch Bezüge zu Sozialwissenschaften, Philosophie und Religionswissenschaft erkennen lassen, indem z. B. die Biografie Gandhis (S. 200f.) oder das philosophische System von Brahman und Atman (S. 202) erläutert werden. Quellenangaben fehlen, abgesehen von Belegen der Zusatzmaterialien im Lehrerbuch, fast gänzlich. Den Schülerinnen und Schülern soll durch die Biografie Gandhis der Zugang zu dem laut Lehrerbuch „sehr fremden“ Thema „Hinduismus“ erleichtert werden. In den folgenden sehr knappen Einheiten werden die oben genannten Aspekte der hinduistischen Glaubensvorstellungen und der philosophischen Lehre in einfacher Sprache kurz umrissen. Zum Kastenwesen, insbesondere zu den Dalits, bietet das Lehrerbuch umfangreiche Zusatzmaterialien.

Positiv anzumerken ist, dass die Autorinnen und Autoren kurz den Begriff „Hinduismus“ als ein von den Europäern für eine Gruppe von Religionen eingeführten Begriff problematisieren (S. 200). Es wird für die Schülerinnen und Schüler allerdings nicht weiter verdeutlicht, dass die im Folgenden als „Hinduismus“ dargestellte Religion nur eine von vielen verschiedenen religiösen Gruppierungen widerspiegelt. Dies wird der Vielfalt der hinduistischen Traditionen nicht gerecht, da sich die dargestellte Form fast ausschließlich auf den brahmanischen „Hinduismus“ bezieht und regional orientierte Gruppierungen nicht erwähnt werden. Als brahmanischer „Hinduismus“ werden die hauptsächlich von der Priesterkaste ausgeführten religiösen Praktiken und Glaubensvorstellungen bezeichnet. Regionale Traditionen unterscheiden sich in vielen Aspekten (z. B. in Bezug auf Rituale und

Götterwelt) stark davon. Formulierungen wie „Die Inder benennen ihren Glauben als [...] ‚Sanatana Dharma‘.“ (Lehrerhandbuch S. 171) verstärken zusätzlich den Eindruck einer homogenen religiösen Gruppe. Im Lehrerbuch wird auf diese nötige didaktische Reduktion hingewiesen – so solle die im Kursbuch gebotene Ausführung auf „das Wesentliche“ konzentriert sein. Generell werden die hinduistischen Traditionen durch den starken Bezug auf Gandhi als gewaltlos und von vielen religiösen Pflichten durchzogen charakterisiert. Ethische Fragen werden unter anderem durch den Vergleich mit der Bergpredigt Jesu und anderer Bibelstellen bezüglich Nächstenliebe und Klassengesellschaft interreligiös aufgearbeitet.

Der im Buch intendierte Umgang mit religiöser Diversität zeigt sich unter anderem bei dem Vorschlag, muslimische Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubeziehen. Muslimische Schülerinnen und Schüler sollen über die Gottesvorstellungen des Islams berichten. Daraus kann, so die Anregung aus dem Lehrerbuch, ein interreligiöser Dialog entstehen, wobei eine Gruppe die Position von Hindus einnimmt (Lehrerbuch S. 176). Auf der entsprechenden Methodenseite zum Führen eines solchen Dialoges wird diese Kompetenz schülergerecht vermittelt. Der Fokus liegt dabei beispielsweise auf dem Erkennen von Gemeinsamkeiten zwischen den Glaubensrichtungen, dem Ausarbeiten gemeinsamer Ziele der Religionen und dem Akzeptieren von Andersgläubigkeit.

Arbeitsaufträge

An vielen Stellen des Buches wird zu weiterführenden Recherchen im Internet angeregt. Auch Bücher, Zeitungen und Zeitschriften werden als mögliche Informationsquellen vorgeschlagen. Das Lehrerbuch liefert stets zusätzliche Ergänzungen, vor allem hinsichtlich der Aufgabenstellungen. Vereinzelt bietet es hilfreiche Texte, Lernkarten und in Bezug auf das Kastenwesen vier ergänzende Arbeitsblätter.

Arbeitsanweisungen werden durch Operatoren präzise benannt, die Schülerinnen und Schüler werden wiederholt zum Diskutieren, Recherchieren, Schreiben und Vergleichen aufgefordert. Teilweise wird ein aufbauender Lösungsweg angestrebt, so müssen die Schülerinnen und Schüler z. B. zunächst ihr Vorwissen über Reinkarnation sammeln, in der Gruppe diskutieren und anschließend mit dem christlichen Auferstehungsglauben vergleichen

(S. 202). Stets werden sie dazu angeregt, selbstständig Quellen, wie z. B. die Lehre von Albert Schweitzer und die Aussagen Gandhis, zu vergleichen und sich ihre eigene Meinung, teils in Gruppendiskussionen, zu bilden. Dabei wird eine Auseinandersetzung mit dem Material und auch mit der persönlichen Biografie und mit eigenen Standpunkten angestrebt. Zusätzlich können die auf den Methodenseiten vermittelten Kompetenzen anhand verschiedener Aufgabenstellungen geübt werden, wie z. B. im oben erwähnten „interreligiösen Dialog“. Viele Aufgaben fordern die Schülerinnen und Schüler auf, das Material auf ihre eigene Lebenswirklichkeit hin zu reflektieren, und stellen so einen Alltagsbezug her.

Fazit

Generell wird durch die weitestgehend wertfreie Charakterisierung der Hindureligionen neutral und schülergerecht auf die religiös-weltanschauliche Vielfalt hingewiesen. Durch die Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten dieser religiösen Gruppierungen und den Vergleich mit Elementen aus dem Christentum haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, den konstruktiven Umgang mit religiöser Diversität zu lernen, wobei dieser stets durch die theologische Perspektive des Dialogkonzepts geprägt ist. Im Rahmen eines Schulbuches können aktuelle wissenschaftliche Forschungsfragen und Diskussionen rund um den „Hinduismus“ nur schwer abgebildet werden. Durch die Auseinandersetzung mit den auch in Deutschland in verschiedenen religiösen bzw. sogenannten spirituellen Gruppierungen vermehrt anzutreffenden Reinkarnationsvorstellungen werden gesellschaftliche Entwicklungen aber berücksichtigt. Im Gegensatz zum Islam wird der Hinduismus allerdings klar in Indien verortet. Hindus in der Diaspora in Deutschland oder die mögliche Bedeutung von Hindureligionen für Schülerinnen und Schüler, die dem Hinduismus nahe stehen, werden nicht thematisiert. Interkulturalität und Interreligiosität sollen den Autorinnen und Autoren zufolge durch den Austausch zwischen muslimischen und christlichen Schülerinnen und Schülern im konfessionellen Unterricht praktiziert werden. Die dadurch implizierte Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Kulturen ist an dieser Stelle zu problematisieren. Kritisch anzumerken ist, dass an einigen Stellen zu wenig differenziert argumentiert wird, auch wenn man die nötige didaktische Reduktion berücksichtigt. So stehen beispielsweise Aussagen wie „Reinkarnation ist für viele Hindus beängstigend“ (S. 203) ohne weitere explizite Erklärung. Weiterhin wird die

sogenannte „Hare-Krishna“-Bewegung im Kursbuch als „Sekte“ der 1970er und 1980er Jahre bezeichnet. Die negative Konnotation des Begriffes „Sekte“ wird dabei nicht problematisiert und auch das Fortbestehen der Gruppierung in Deutschland nicht angesprochen. Zu hinterfragen sind außerdem Aufgabenstellungen, die die Einnahme einer belehrenden Position gegenüber Andersgläubigen – etwa beim Schreiben eines Briefes an Reinkarnationsgläubige – fordern.

Der identitätsstiftende Anspruch des Schulbuchs

Der Islamwissenschaftler Götz Nordbruch durchleuchtet in seiner Besprechung des Lehrwerks Mein Islambuch 1/2 (Oldenbourg 2009) dessen Anspruch, Schülerinnen und Schüler bei der Ausbildung einer muslimischen Identität zu unterstützen. Er untersucht, wie Schülerinnen und Schüler durch Texte, Bilder und Aufgaben angesprochen werden und welches Bild vom Islam vermittelt wird.

Nordbruch, Götz. Rezension zu: *Mein Islambuch 1/2* von Serap Erkan et al. (Hg.). München: Oldenbourg 2009, ISBN 978-3-637-00553-2, Edumeres 2012, <http://edu-reviews.edumeres.net/de/rezensionen/rezension/nordbruch-goetz/>, zuletzt geprüft am 14. Dezember 2018.

Einleitung

Das Schulbuch zielt darauf, die Schülerinnen und Schüler in „ihrer Identität als Muslim/Muslima und ihrer Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Muslime [zu stärken]. Es gibt ihnen Orientierungshilfen und unterstützt sie, ihren Platz in einer Gesellschaft zu finden, die durch kulturelle, religiöse und weltanschauliche Vielfalt gekennzeichnet ist“ (S. 4). Damit folgen die Autorinnen und Autoren einer in der pädagogischen Debatte oft geäußerten Einschätzung, nach der eine gefestigte religiöse Identität die Begegnung mit Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften erleichtere. In diesem Sinne räumen die Autorinnen und Autoren der Auseinandersetzung mit dem Christentum und Judentum einigen Raum ein. Hier geht es ihnen darum, über das Wissen um die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede das Besondere der eigenen Religion erfahrbar zu machen und eine Identifikation mit dem Islam

zu ermöglichen. Dabei beschränkt sich die Auseinandersetzung mit Diversität und Differenz allerdings ausdrücklich auf die nicht-muslimischen Teile der Gesellschaft. Das Schulbuch, so erklären die Autorinnen und Autoren im Vorwort, „thematisiert nicht die Vielfalt konfessioneller Orientierungen [im Islam], sondern vermittelt religiöse Grundlagen, auf die sich die Mehrheit der Muslime bezieht“ (S. 4).

Dementsprechend bilden die „fünf Säulen des Islam“ und die „sechs Glaubenssätze des Islam“ den Rahmen des Schulbuchs. Das Glaubensbekenntnis, das Gebet, das Fasten, das Spenden und die Pilgerfahrten werden den Unterrichtseinheiten in einer doppelseitigen Illustration einer Moschee, die auf diesen fünf Pfeilern ruht, vorangestellt. Den Abschluss des Buches bildet eine kurze Zusammenfassung der Glaubenssätze, die den Kern des islamischen Glaubens in seiner mehrheitlichen Deutung ausmachen.

Aufbau/Struktur

Das Buch selbst gliedert sich in zehn Einheiten, von denen die ersten fünf im ersten Schuljahr behandelt werden: „Ich, Familie, Gemeinschaft“, „Die Schöpfung“, „Mit Gott sprechen und beten“, „Die Propheten und der Koran“ und „Der Islam und andere Religionen“. Die Themen der folgenden fünf Unterrichtseinheiten für das zweite Schuljahr sind mit jenen des ersten Schuljahrs identisch, behandeln diese Themen allerdings auf einem entsprechend höheren Niveau.

Inhalte und didaktische Umsetzung

Die jeweils erste Unterrichtseinheit widmet sich dem unmittelbaren persönlichen Umfeld der Schülerinnen und Schüler und thematisiert Freundschaft, Familie und individuelle Interessen und Vorlieben. Dabei werden Rollenverteilungen in der Familie ebenso angesprochen wie Konflikte, die sich im Zusammenleben ergeben. Betont wird hier die Notwendigkeit, sich auch als Kind in den familiären Alltag einzubringen, ohne dass dabei eindeutige Geschlechterrollen vorgegeben werden. In diesem Zusammenhang wird auch auf die unterschiedlichen Biografien hingewiesen, von denen Muslime in Deutschland geprägt sind. Neben Kindern, die in Deutschland geboren wurden, kommen hier auch solche zu Wort, die

in Bosnien und Afghanistan zur Welt kamen und erst später – aus unterschiedlichen Gründen – mit ihren Familien nach Deutschland emigrierten. Eine ausdrücklich religiöse Perspektive wird erst in der zweiten Unterrichtseinheit sichtbar, in der es um die Schöpfung durch Gott geht. Allah – der Begriff wird im Schulbuch synonym mit dem Wort Gott verwendet – ist der, „der die ganze Welt geschaffen hat“ (S. 25). Die ausgewählten Texte spiegeln auch hier nicht immer ausdrücklich islamische Sichtweisen. Mit Gedichten, in denen es um die Natur und den Menschen geht, werden ganz allgemeine Fragen über den Ursprung der Welt aufgeworfen.

Das Verhältnis zu Gott steht in den folgenden Einheiten im Mittelpunkt. Neben der Bismillah und dem Glaubensbekenntnis werden dabei auch unterschiedliche Bittgebete und die rituelle Gebetspraxis angesprochen. Die Person des Propheten Mohammed und die Geschichte der Offenbarung, die im Koran niedergeschrieben wurde, bilden schließlich einen weiteren Schwerpunkt. Hier steht das Gemeinschaftsstiftende der Religion im Vordergrund. Mohammed erscheint dabei vor allem in seinem Wirken als Vorbild, der den „Menschen ihre Pflichten gegenüber Gott und Seiner Schöpfung und die Regeln für ein gutes Zusammenleben“ erläuterte (S. 40). Über Geschichten aus seinem Leben erfahren die Schülerinnen und Schüler etwas vom Charakter des Propheten, der „alle Lebewesen“ (S. 46) liebte und zur Bewahrung der Schöpfung aufrief.

In den zwei Unterrichtseinheiten, die sich mit den Festen im Judentum, Christentum und Islam beschäftigen, werden schließlich ausdrücklich auch Bezüge zu den beiden anderen großen monotheistischen Religionen hergestellt. Allerdings werden nur im Zusammenhang mit den islamischen und jüdischen Beschneidungsritualen ausdrücklich Ähnlichkeiten benannt, die Muslime mit Juden teilen.

Bei der didaktischen Umsetzung der Themen dominieren Aufgabenstellungen, die direkt an die Texte anknüpfen. Nur in einigen wenigen Einheiten werden dagegen Methoden vorgeschlagen, die zu einer spielerischen und kreativen Auseinandersetzung mit den Unterrichtsthemen anregen.

Text- und Bildmaterialien

Zur Gestaltung der Einheiten dienen oft ganzseitige Illustrationen, die durch Zeichnungen und Fotos von Alltagssituationen und religiösen Motiven ergänzt werden. In kurzen

Bildbeschreibungen werden die Bilder erläutert und zu dem jeweiligen Thema in Bezug gesetzt. Erst in den späteren Unterrichtseinheiten finden sich längere Texte, die über Geschichten in die Thematik einführen. Auffallend ist zudem die gleichzeitige Verwendung von religiösen und nicht-religiösen Texten, die zur Vermittlung der Inhalte gewählt wurden. Neben Suren und Hadithen finden sich hier Gedichte und Liedzeilen, die nicht unmittelbar religiöse Botschaften enthalten.

Entsprechend vielfältig sind die Aufgabenstellungen, die sich direkt an die Schülerinnen und Schüler richten. Auch hier geht es vielfach zunächst um allgemeine Fragen des Selbstverständnisses und des Zusammenlebens, die erst im weiteren Verlauf mit religiösen Inhalten verknüpft werden.

Auffallend ist in diesem Zusammenhang die Gestaltung der Illustrationen. Neben einigen wenigen Motiven, die der Darstellung von Geschichten aus der Frühzeit des Islam dienen, dominieren Bilder von Kindern und Erwachsenen in Situationen aus dem Alltag in Deutschland: in Familie, Schule oder Wohnviertel. Religiöse Symbole wie das Kopftuch spielen hier auch in öffentlichen Situationen, wie zum Beispiel bei der Darstellung eines Hausfestes, nur eine untergeordnete Rolle.

Aufgabenstellungen

Durch die Kombination von religiösen Texten – hier vor allem Suren und Hadithen – mit nichtreligiösen Textformen wie Liedern und Gedichten gelingt es den Autorinnen und Autoren, die unterschiedlichen religiösen Themen in den lebensweltlichen Alltag der Schülerinnen und Schüler einzubinden. Dies wird auch in den Aufgabenstellungen deutlich. So werden sie beispielsweise aufgefordert, über die Rollenverteilungen in ihren Familien oder über ihre persönlichen Erlebnisse während des Opferfestes zu berichten. Damit bietet das Schulbuch zumindest indirekt Raum für Unterschiede, die sich in der religiösen Praxis der Familien zeigen können.

Fazit

Mit seinen Inhalten wendet sich das Schulbuch ausdrücklich an muslimische Schülerinnen und Schüler in Deutschland, die in ihrem Alltag mit gesellschaftlicher, kultureller und religiöser Vielfalt konfrontiert sind. Trotz der vorhandenen Vielfalt in den Unterrichtseinheiten sticht jedoch das Fehlen eines ausdrücklichen Hinweises auf religiöse Unterschiede zwischen Muslimen ins Auge. So findet sich in den Texten selbst kein Hinweis auf unterschiedliche Varianten des Glaubensbekenntnisses, wie es beispielsweise von Schiiten gefasst wird. Durch die Rahmung des Schulbuches durch die „fünf Säulen des Islam“ werden zudem andere Lesarten des Islam ausgeblendet, die nicht zuletzt von alevitischen Schülerinnen und Schülern gelebt werden. Das Schulbuch betont insofern die Einheit der Muslime, ohne dass dabei explizit auf mögliche theologische und rituelle Unterschiede eingegangen wird.

Die Entscheidung für eine solche Darstellung lässt sich mit der Schwierigkeit erklären, entsprechende Unterschiede für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 und 2 verständlich aufzubereiten. Dennoch wäre es sinnvoll, sie bereits in diesem Alter mit der Existenz unterschiedlicher Glaubensvorstellungen und -praktiken vertraut zu machen. Die Bilder, die von den Autorinnen und Autoren zur Illustration gesellschaftlicher Diversität gewählt wurden, weisen in diese Richtung. Es wäre wünschenswert, dass diese auch in den Texten selbst angesprochen und damit als Ausdruck gesellschaftlicher Realität vermittelt werden.

Literatur:

Graupe, Silja: Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung – Hintergründe und Beispiele, Düsseldorf: FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V., 2017, www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/NOED-Studie-05-Graupe-A1-komplett-Web.pdf, zuletzt geprüft am 8. September 2017.

Lakoff, George: *The political mind. A cognitive scientist's guide to your brain and its politics*, New York/London et al: Penguin, 2008, S. 233.

Loewe, Jens: *Water Ablaze: The contamination and commercial exploitation of a rare and vital resource*. Stuttgart: Verlag-NWWP, 2010.

Ötsch, Walter Otto: *Mythos Markt. Marktradikale Propaganda und ökonomische Theorie*, Marburg: Metropolis, 2009 sowie Ötsch, Walter Otto, Stephan Pühringer und Katrin Hirte: *Netzwerke des Marktes. Ordoliberalismus als Politische Ökonomie*. Wiesbaden: Springer, 2017.

Wehling, Elisabeth: *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*, Köln: Herberg von Halem Verlag, 2016, S. 42, 64, 68, 70.

Wehling, Hans-Georg: „Konsens á la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch“, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart 1977, S. 173-184, hier S.179/180. Zitiert nach: www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens, zuletzt geprüft am 14. September 2017.