

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *CIBEDO-Beiträge* (2018). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Sajak, Claus Peter

Einladung zum interreligiösen Lernen? Die Darstellung von Judentum und Islam in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht

in: *CIBEDO Beiträge*. Zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen, pp. 104–114

Münster: Aschendorff Verlag 2018

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Aschendorff Verlag: <https://www.aschendorff-buchverlag.de/openaccesstop>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *CIBEDO-Beiträge* (2018) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Sajak, Claus Peter

Einladung zum interreligiösen Lernen? Die Darstellung von Judentum und Islam in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht

in: *CIBEDO Beiträge*. Zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen, S. 104–114

Münster: Aschendorff Verlag 2018

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Aschendorff Verlags publiziert:

<https://www.aschendorff-buchverlag.de/openaccesstop>

Ihr IxTheo-Team

Einladung zum interreligiösen Lernen?

Die Darstellung von Judentum und Islam in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht

Lisa-Marie Mansfeld / Clauß Peter Sajak

1 Die Religionen im Schulbuch

Der religionspädagogische Diskurs um die angemessene Darstellung der anderen Religionen im evangelischen wie katholischen Religionsunterricht hat eine noch nicht allzu lange Geschichte, die lediglich an die jüngste Jahrtausendwende zurückreicht: Im Jahre 1999 hatte die Herbert Quandt-Stiftung, motiviert von den Diskussionen um die religiösen und ethnischen Konflikte auf dem Balkan in den 1990er Jahren, eine neue Programmlinie entwickelt, die sich mit dem Erbe von Judentum, Christentum und Islam in Europa beschäftigen sollte.¹ In diesem Rahmen wurde die Studie „Europäische Identität und kultureller Pluralismus“ in Auftrag gegeben, die sich mit der Darstellung der drei abrahamischen Religionen in Lehrplänen und Schulbüchern beschäftigte.² Forscher der Theologischen Fakultät der Universität Birmingham untersuchten in acht europäischen Ländern Schulcurricula und Schulbücher in den Fächern Geschichte, Sprache, Literatur und Religion in Hinblick auf ihr Potential, Wissen über Judentum, Christentum und Islam zu vermitteln. Dabei stand nicht nur die Frage nach dem „ob“, sondern auch nach dem „wie“ im Vordergrund. Auf Grundlage dieser Ergebnisse wurden von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern Verbesserungsvorschläge entwickelt, die sowohl bildungspolitische Entwicklungen im Blick hatten als auch konkrete Anregungen bzgl. der Unterrichtsthemen und des Unterrichtsmaterials. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die Thematisierung von Judentum und Islam recht spät erfolgt und dann auch häufig in Zusammenhang mit Konfliktsituationen oder im Rahmen von Immigrationsproblemen stand. Die konkreten Empfehlungen der Forschungsgruppe betrafen daher im Kern vier Bereiche: (1) Den Schülerinnen und Schülern sollte eine Basis an Grundwissen vermittelt werden, um sich zum Teil auch kritisch damit auseinanderzusetzen; eine Aufnahme dieser Thematik (2) in den Bereich der Lehrerbildung und (3) die staatlichen Curricula wurde ebenso empfohlen wie

¹ Zur Geschichte des Wettbewerbs vgl. LÖFFLER: Roland: Kultureller Pluralismus in europäischen Curricula? Die Studie der Universität Birmingham und der Wettbewerb „Schulen im Dialog“, in: SAJAK, Clauß Peter (Hg.): Dialogisch Lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010, 74-83.

² Vgl. KAUL-SEIDMANN, Lisa/NIELSEN, Jorgen/VINZENT, Markus: Europäische Identität und kultureller Pluralismus. Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen. Empfehlungen für die Praxis. Bad Homburg v. d. Höhe 2003.

(4) der verstärkte Einsatz von Lehrbüchern, die die Ergebnisse der Studie und das ausgewiesene Material berücksichtigen. Zwanzig Jahre später widmet sich nun ein Forschungsprojekt am Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität in Münster sukzessive der Frage, inwieweit diese Hinweise und Anregungen der Stiftung in Lehrwerken des evangelischen, islamischen, jüdischen und katholischen Religionsunterrichts umgesetzt worden sind. Der folgende Beitrag konzentriert sich als Ausschnitt des Gesamtprojekts auf die Darstellung von Judentum und Islam in katholischen Unterrichtswerken.

2 Der schulische Kontext von Unterrichtswerken für den Religionsunterricht

Unterrichtswerke stellen quasi traditionell einen Fluchtpunkt kritischer Anfragen dar, obwohl sie einen langen Prozess der Kritik-, Urteils- und Konsensbildung durchlaufen müssen. So müssen sich Autorinnen und Autoren auf eine geeignete Konzeption einigen, sie müssen den aktuellsten Stand fachwissenschaftlicher Diskussionen berücksichtigen, zentrale Inhalte und Kompetenzen aus diesem fachwissenschaftlichen Kurs herausfiltern und den schulischen Alltag kennen und wahrnehmen. Abschließend muss ein Autorenteam zu präsentablen Ergebnissen gelangen, um mit Verlagen und Ministerien erfolgreich verhandeln zu können.³ Bevor ein Unterrichtswerk also in die Hände von Lernenden und Lehrenden gelangt, durchläuft es einen langen Prozess der Überarbeitung und kritischen Würdigung. Gerade aus diesem Grund lohnt es sich, einen wissenschaftlichen Blick auf Schulbücher zu werfen: Auch wenn sie „nur“ einer von mehreren Faktoren im Unterricht sind, so haben sie doch zahlreichen Prüfungen sowie kritischen Anfragen standgehalten und sind damit ein besonders qualifizierter Teil des Unterrichts.⁴

Unter den Unterrichtswerken kommt dem Religionsbuch eine besondere Rolle zu, muss es doch nicht nur staatlich, sondern auch kirchlich approbiert sein. Das Lexikon für Theologie und Kirche (LThK) sieht das Religionsbuch daher als

ein für Schüler/-innen bestimmtes, an den Lehrplan gebundenes, oft jahrgangsbezogenes Hilfsmittel im Religionsunterricht der Schule, das in Deutschland von den einzelnen zuständigen Landesministerien eingeführt und von der kirchlichen Autorität genehmigt sein muß.⁵

War das Religionsbuch zunächst als Katechismus konzipiert und durch biblische Geschichten geprägt, wandelt es sich heutzutage immer mehr zu einem Arbeitsbuch, das die Schülerinnen

³ Vgl.: BIENER, Hansjörg: Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern. Schenefeld 2007, S. 14f.

⁴ Vgl.: Ebd., S. 17.

⁵ LENTZEN-DIES, Wolfgang: Art. Religionsbuch. In: KASPER, Walter (Hrsg.): Lexikon für Theologie und Kirche. Achter Band. Pearson bis Samuel. Freiburg i.Br., Basel u.a., Sp. 1043f.

und Schüler in ihrer Entwicklung prozessorientiert unterstützen soll.⁶ So wird versucht, neben der kognitiven auch die affektiv-emotionale Dimension des Lernens anzusprechen sowie sozio-kulturelle und entwicklungspsychologische Faktoren des Lernens zu berücksichtigen. Ziel und Aufgabe zugleich ist es dabei,

für die religiöse Thematik zu sensibilisieren, Basiswissen u. Informationen z. problembewußten Auseinandersetzung zu liefern, selbstständiges und soziales Lernen zu fördern, Unterrichtsergebnisse sichern zu helfen u. nachunterrichtliche Beschäftigung mit der Thematik zu ermöglichen.⁷

Da ein Unterrichtswerk die didaktischen, fachlichen und gesellschaftlich-kulturellen Standards seiner Zeit widerspiegelt, ist es insbesondere im Bereich des interreligiösen Lernens von Bedeutung, die Abbildung des Zeitgeistes nicht durch Vorurteile und Stereotype sachlich zu verfälschen.⁸

Der Religionspädagoge Johannes Lähnemann verdeutlicht daher, dass Unterrichtswerke im katholischen Religionsunterricht den Stand der gegenseitigen Wahrnehmung der Religionen darstellen, ein Spiegelbild der theologischen und pädagogischen Wissenschaft des jeweiligen Landes sein und „den Dialog an einem umgrenzten, exemplarischen Gegenstand“⁹ ermöglichen sollen. Lähnemann betont darüber hinaus, dass es prinzipielles Anliegen eines jeden Lehrwerkes sein sollte, ein Gesamtbild anderer Religionen zu vermitteln, das von den Anhängern der jeweiligen Religion als authentische Wiedergabe und nicht als Zerrbild akzeptiert werden kann. So gehören zu der Darstellung einer Religion Glaubensüberzeugungen, Lehren, Riten, Grundeinsichten in die Zusammenhänge des Lebens, Einsichten in die sozialen und kulturellen Gefüge sowie die Ethik der Religionsgemeinschaft. Dass dies, so Lähnemann weiter, nicht alleine der Religionsunterricht leisten könne, sondern eine Zusammenarbeit verschiedener Fächer angestrebt werden müsse, sei offensichtlich. Um nicht zu simple und überholte Bilder einer Religion zu übermitteln, sei es außerdem bedeutsam, sowohl die Reflexionsarbeit einer Religionsgemeinschaft – also ihre Theologie – als auch aktuelle religionswissenschaftliche Erkenntnisse einzubeziehen. Die Würdigung nichtchristlicher Religionen und die gegenseitige positive Beeinflussung aller Religionen untereinander sollten nach Lähnemann ebenfalls ihren Platz in den Unterrichtswerken des katholischen

⁶ Die Wende vom lehrgangsartigen Religionsbuch, das den Stoff linear und systematisch-chronologisch hintereinander anordnet hin zu einem Arbeitsbuch, das thematisch konzipiert ist und eine Vielzahl von Medien in sich vereint, ging mit einem veränderten didaktischen Verständnis von Unterricht ab den 1960er Jahren einher, in denen sich der problemorientierte Religionsunterricht entwickelte. Seitdem rücken auch konfessionell-kooperatives sowie interreligiöses Lernen immer mehr in den Fokus. Mehrheitlich verstehen sich Unterrichtswerke im katholischen Religionsunterricht heute als Arbeitsbuch. Vgl.: MILLER, Gabriele/THIERFELDER, Jörg: Religionsbücher. In: BITTER, Gottfried/ENGLERT, Rudolf (Hrsg.) et. al.: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 2002, S. 531-535, hier S. 532f.

⁷ Ebd.

⁸ Vgl.: HERRMANN, Hans J.: Das Kursbuch Religion, S. 5.

⁹ LÄHNEMANN, Johannes: Interreligiöse Schulbuchforschung und -entwicklung, S. 211.

Religionsunterrichts finden. So dürfe zwar auch die Konfliktgeschichte der Religionen nicht außer Acht gelassen werden; dies sollte jedoch nicht zu Pauschalvorstellungen und -verurteilungen führen. Die Darstellung der Religionen als lebendige Größen erscheint Lähnemann ebenfalls bedeutsam. So sollen Religionen in ihrer reziproken Beziehung zur Kultur und zur Gesellschaft eines Landes beschrieben sowie ihre inneren Pluralitäten – bspw. durch die Darstellung verschiedener Strömungen oder Konfessionen – deutlich gemacht werden. Abschließend betont Lähnemann die Motivation zum Begegnungslernen¹⁰ als wichtige Aufgabe von Unterrichtswerken: So sollten diese z.B. zum Besuch von Gotteshäusern anderer Religionen anregen oder zum Gespräch mit Vertretern und Vertreterinnen einer anderen Religion einladen, um so die nichteigene Religion zu personalisieren.¹¹

Auch Unterrichtswerke des katholischen Religionsunterrichts müssen sich der Spannung der Perspektivenvielfalt der Religionen stellen und ihren eigenen Wahrheitsanspruch sowie den der anderen Religionen kritisch-konstruktiv reflektieren, ohne dabei dem Mainstream der Postmoderne einerseits oder dem starren Beharren auf eigenen Grundsätzen zu verfallen. Während jedoch in der Religionspädagogik vielfältige Konzepte und Modelle des interreligiösen Lernens – sowohl von evangelischer als auch von katholischer Seite – sowie zahlreiche Publikationen, Lernhilfen und Handbücher zum Thema bekannt sind¹² und evaluiert sowie kritisch reflektiert werden, fällt der Blick nur selten auf das Medium des Unterrichts – das Religionsbuch.¹³

Wird religiöse Pluralität hier überhaupt thematisiert? Und wie stellt sich das Verhältnis von Judentum, Islam und Christentum dar? Wie wird in den Lehrwerken im Kontext von Religion

¹⁰ Das interreligiöse Lernen in, mit und durch Begegnung mit den Angehörigen anderer Religionen stellt einen wichtigen Baustein innerhalb des Religionsunterrichts in einer multireligiösen Gesellschaft dar. Durch Gespräche, Interaktionen und bspw. Besuche im jeweiligen Gotteshaus des/der Anderen sollen Begegnungen ermöglicht und reflektiert werden, um so den Anderen und die Andere in seiner/ihrer Lebenswelt kennenzulernen. Bedeutsam dabei ist die prinzipiell symmetrische Interaktion der Subjekte, die als Voraussetzung gelten muss. Ferner ist festzuhalten, dass durch das Begegnungslernen prinzipiell eine subjektive Wahrnehmung erzeugt wird, die immer auch fragmentarisch und damit erweiter- und änderbar ist. Die Perspektivenvielfalt muss daher innerhalb des Begegnungslernens als hohes Gut gewertet und respektiert werden.

¹¹ Vgl.: Ebd., S. 110-114.

¹² Vgl.: LANGENHORST, Georg: Religionspädagogik und Komparative Theologie. Eine Verhältnisbestimmung aus Sicht der Religionspädagogik. In: BURRICHTER, Rita/LANGENHORST, Georg et al. (Hrsg.): Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens. Paderborn 2015, S. 89-110, hier S. 89-93 und vgl.: SAJAK, Clauß Peter: Das Fremde als Gabe begreifen. Münster 2010, S. 55-71.

¹³ Vgl.: SAJAK, Clauß Peter: Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen. Seelze 2013, S. 87-90.

und Pluralität dialogisches¹⁴ Lernen intendiert? Diesen Fragen wurde in der Analyse der Unterrichtswerke u.a. nachgegangen.

3 Die Methodologie der Untersuchung

Methodisch orientiert sich die hier vorgestellte Analyse der Unterrichtswerke an den diskursprägenden Forschungsarbeiten von Monika und Udo Tworuschka, Hans Vöcking und Hans Zirker, Alfred Wittstock, Hans-Erich Jung, Wolfram Reiss und Hansjörg Biener: Alle diese Studien stellen umfangreiche und repräsentative Ergebnisse im Bereich der interreligiösen Schulbuchforschung dar.¹⁵ Die vorliegende Untersuchung erhebt zudem – aufgrund der Vielzahl der auf dem Markt zu findenden katholischen Unterrichtswerke – keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr orientiert sie sich an den zugelassenen Lehrmitteln für den katholischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen sowie an deren Relevanz und

¹⁴ Der Begriff „dialogisches Lernen“ bezeichnet hier das Lernen von Juden, Christen und Muslimen. Auch der Begriff „interreligiöses Lernen“ wird auf diese drei Religionen angewendet, kann sich darüber hinaus aber auch auf weitere – bspw. nicht monotheistische – Religionen beziehen.

¹⁵ Vgl. im Folgenden chronologisch TWORUSCHKA, Monika: Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam. In: FALATURI, Abdoljavad (Hrsg.): Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Braunschweig 1986; TWORUSCHKA, Udo: Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam. In: FALATURI, Abdoljavad (Hrsg.): Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Braunschweig 1986; TWORUSCHKA, Udo: Evangelische Religion. In: STÖBER, Georg / TWORUSCHKA, Monika et. al. (Hrsg.): Nachträge 1986-1988 zur Analyse der Schulbücher in der Bundesrepublik Deutschland zum Thema Islam in den Fächern: Ethik, Geographie, Geschichte, Evangelische und Katholische Religion. Braunschweig 1989, S. 36-57; TWORUSCHKA, Udo: Katholische Religion. In: STÖBER, Georg / TWORUSCHKA, Monika et. al. (Hrsg.): Nachträge 1986-1988 zur Analyse der Schulbücher in der Bundesrepublik Deutschland zum Thema Islam in den Fächern: Ethik, Geographie, Geschichte, Evangelische und Katholische Religion. Braunschweig 1989, S. 58-71; VÖCKING, Hans / ZIRKER, Hans: Analyse der katholischen Religionsbücher zum Islam. In: FALATURI, Abdoljavad (Hrsg.): Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Braunschweig 1988; WITTSTOCK, Alfred: Darstellung des Judentums in Schulbüchern zum evangelischen Religionsunterricht (Bundesrepublik Deutschland). In: LANGE, Thomas: Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Israel. Wien, Köln u.a. 1994; JUNG, Hans-Erich: Darstellung des Judentums in Schulbüchern zum katholischen Religionsunterricht (Bundesrepublik Deutschland). In: LANGE, Thomas: Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Israel. Wien, Köln u.a. 1994; REISS, Wolfram: Ägypten und Palästina. In: HOCK, Klaus / LÄHNEMANN, Johannes (Hrsg.): Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. Schenefeld 2005. BIENER, Hansjörg: Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigungen des Islams in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern. Schenefeld 2007. Auf den genannten Forschungsarbeiten aufbauend, können folgende Studien ebenfalls als diskursprägend gelten (im Folgenden wiederum chronologisch): BARTSCH, Patrick: Türkei und Iran. In: HOCK, Klaus / LÄHNEMANN, Johannes (Hrsg.): Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. Schenefeld 2005; KRIENER, Jonathan / REISS, Wolfram: Libanon und Jordanien. In: HOCK, Klaus / LÄHNEMANN, Johannes (Hrsg.): Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder. Schenefeld 2005; SPICHAL, Julia: Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich. Göttingen 2015.

Popularität.¹⁶ Um ein möglichst breites Feld an Unterrichtswerken untersuchen zu können, erfolgt keine Festlegung auf eine bestimmte Schulform.

Um die Vergleichbarkeit zu wahren, werden zusätzliche Materialien wie CDs, DVDs, Lehrer/innenhandbücher etc. nicht berücksichtigt. Ferner versteht sich diese Studie produktorientiert, indem sie die Unterrichtswerke als Ganzes untersucht und analysiert: So werden sowohl die quantitative (Raumanalyse) wie auch die qualitative Analyse in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt, um eine gelingende fachdidaktische Analyse der Unterrichtswerke durchführen zu können; allgemeine didaktische Hinweise und Problemfelder werden dabei außer Acht gelassen. Die Raumanalyse, die deskriptiv untersucht, wie viel Raum die jeweilige Religion im Schulbuch einnimmt, ist dabei im Sinne einer Untersuchung auf Makroebene zu verstehen, welche die grundlegende Systematik eines bestimmten Themas in einem ausgewählten Unterrichtswerk zum Gegenstand hat. Inhaltsverzeichnisse, Glossare/Lexika und bibliographische Angaben finden dabei in dieser Studie wie auch in den oben genannten diskursprägenden Arbeiten keine Berücksichtigung. Ferner folgt die vorliegende Untersuchung bezogen auf ihren quantitativen Teil (Raumanalyse) der Studie von Anne Kürpick¹⁷, die die quantifizierbaren Angaben statt in Zeilen in Seiten erhebt.¹⁸

Der quantitative Teil der Untersuchung unterstützt und ergänzt den qualitativen, kann und darf ihn aber nicht ersetzen, da die scheinbar objektiven Zahlen es nicht erlauben, das Inhaltliche zu

¹⁶ Vgl.: Alle untersuchten Lehrmittel sind an den jeweiligen Schultypen des Landes NRW zugelassen. Eine Ausnahme bildet hier die Schulbuchreihe *fragen – suchen – entdecken* (Grundschule), die mittlerweile nicht mehr auf der Liste der zugelassenen Lehrmittel steht. Da dies vor einiger Zeit jedoch noch der Fall war, findet die Reihe in den Klassen 1 bis 4 vielfach Verwendung und wird daher ebenfalls analysiert. Vgl.: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NRW (Hrsg.): Zulassung von Lehrmitteln in NRW. Düsseldorf 2013, <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Lernmittel/index.html> (abgerufen am 19.07.16, 23:01 Uhr) und vgl.: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NRW (Hrsg.): Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel: Grundschule. Düsseldorf 2013, https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Lernmittel/Grundschule/index.html#A_43 (abgerufen am 27.03.18, 23:12 Uhr). Da sich die Lehrpläne in NRW an den Kirchlichen Richtlinien der deutschen Bischöfe für den katholischen Religionsunterricht orientieren, die bundesweit Geltung haben, können die Medien für den Religionsunterricht in NRW als repräsentativ auch für die anderen Bundesländer gesehen werden.

¹⁷ Kürpicks Masterthese findet sich auch hier: KÜRPICK, Anne: Die Buchreligionen im Religionsbuch. Eine Untersuchung zur Darstellung von Judentum und Christentum in den Unterrichtswerken für den Islamischen Religionsunterricht. In: MÖLLER, Rainer/SAJAK, Clauß Peter (Hrsg.) et. al.: Kompetenzorientierte Ansätze und interreligiöse Perspektiven in Schulbüchern für den Religionsunterricht. Münster 2018 (in Vorbereitung).

¹⁸ Dabei wird zwischen 0,25; 0,3; 0,5; 0,75 und 1 Seite differenziert. Die proportionale Viertelzählung erscheint angemessen und wird mit dem Faktor 0,3 um eine Drittelseite ergänzt, da davon ausgegangen werden kann, dass im Sinne des dialogischen Lernens die drei abrahamischen Religionen im gleichen Umfang auf einer Seite dargestellt werden. Die Raumanalyse in Form von Seitenangaben wird insofern präferiert, als dass in diesem Fall auch Bilder, Fotos und weitere graphisch dargestellte Materialien berücksichtigt werden können; dies ist bei Zeilenangaben nicht möglich. Vgl.: KÜRPICK, Anne: Die Buchreligionen im Religionsbuch (in Vorbereitung).

bewerten. So muss eine hohe quantitative Angabe nicht unbedingt mit hoher Qualität einhergehen.¹⁹

Die Analyse findet aus Sicht der Verfasser, nämlich christlich, konkret katholischer Religionspädagoginnen und -pädagogen statt. Trotz des Bemühens um größtmögliche Objektivität, ist es nicht auszuschließen, dass die Analyse durch einen jüdischen Theologen oder eine Islamwissenschaftlerin etc. in Teilen anders ausfallen könnte.

4 Die Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse werden der besseren Übersicht wegen nach Schultypen bzw. Schulstufen dargestellt und zwar in den Kategorien Grundschule, Real- und Gesamtschule sowie Sekundarstufe I des Gymnasiums (Jahrgangsstufe 5-9).

4.1 Die Unterrichtswerke der Grundschule

Für den Bereich der Primarstufe wurden die Werke *fragen – suchen – entdecken*²⁰ (Klasse eins bis vier) sowie die Reihe *Lebensfreude*²¹ (erste und zweite sowie dritte und vierte Klasse) berücksichtigt. Während die Reihe *fragen – suchen – entdecken* bereits 2006 in zweiter Auflage vorlag, wurde *Lebensfreude* zwischen 2012 und 2015 publiziert.

Die Arbeitsbuchreihe *fragen – suchen – entdecken* verschreibt sich einem konsequenten Ansatz des interreligiösen Lernens aus christlicher Perspektive. Dabei werden Judentum und Islam ab der zweiten Klasse konsequent thematisiert. Sie machen insgesamt fast ein Drittel (27,27 %) der gesamten Reihe aus. Angestrebt werden sowohl kognitive als auch soziale, affektive und emotionale Kompetenzen. Der interreligiöse Dialog zwischen Judentum und Christentum bzw. zwischen Islam und Christentum steht dabei immer im Vordergrund; Aufgabenstellungen und Begegnungslernen – wenn auch inszeniertes – motivieren dazu. Ferner werden die Schülerinnen und Schüler für die Wahrnehmung anderer Religionen in ihrem Alltag sensibilisiert, wodurch deutlich gemacht wird, dass Judentum und Islam keine theoretischen Randerscheinungen, sondern gelebte Religionen sind. Um die aktuellen Standards des interreligiösen Lernens erfüllen zu können, hätten hier das jüdische und muslimische Leben heute noch mehr in den

¹⁹ Die qualitative Inhaltsanalyse ist als eine Untersuchung auf Meso- und Mikroebene zu verstehen, da sie ein bestimmtes Kapitel hinsichtlich eines Themas untersucht und dabei Elemente wie Bilder und Aufgabenstellungen einschließt. Vgl.: Ebd. und vgl.: SCHMIT, Stefan: Heuristischer Entwurf eines basalen Untersuchungsdesigns für die Analyse von Schulbüchern und Anwendung bei der Untersuchung der Eignung von Physikbüchern als Lernmaterialien. In: KNECHT, Petr/MATTHES, Eva (Hrsg.) et. al.: Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Kempten 2014, S. 50-62, hier S. 50-57.

²⁰ ORT, Barbara/RENDLE, Ludwig (Hrsg.): *fragen – suchen – entdecken*. Religion in der Grundschule. Band 1-4. München ²2006.

²¹ DREINER, Esther/PERRAR, Hermann-Josef (Hrsg.) et. al.: *Lebensfreude*. Arbeitsbuch Religion. Band 1./2., 3., 4. Paderborn 2012, 2014, 2015.

Fokus rücken sowie die innere Pluralität der Religionen – altersgerecht – thematisiert werden können und müssen.²²

Die Raumanalyse zum Werk *Lebensfreude* zeigt bereits auf den ersten Blick eine Diskrepanz zur Unterrichtsreihe *fragen – suchen – entdecken* auf, denn hier entfallen auf das Judentum 2,25 % und auf den Islam 2,18 % der Seiten (insgesamt damit lediglich 4,43 %). *Lebensfreude* beschäftigt sich damit quantitativ deutlich weniger mit den Themen Judentum und Islam. Auffällig ist auch die nahezu exakt identische Verteilung des Platzanteils von Judentum und Islam. Während insbesondere im Unterrichtswerk der dritten Klasse Judentum und Islam nur marginal vertreten sind, finden sich im Schulbuch der vierten Klasse mit jeweils 4,26 % die höchsten Darstellungswerte innerhalb dieser Schulbuchreihe. Es kann damit weder von einer diachronen Zu- noch von einer Abnahme der Beschäftigung mit Judentum und Islam anhand der quantitativen Analyse gesprochen werden. Qualitativ gesehen lässt sich festhalten, dass die Schulbuchreihe *Lebensfreude* Judentum und Islam primär innerhalb des dialogischen Lernens thematisiert. So stehen insbesondere Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede mit dem Christentum im Vordergrund. Hervorzuheben ist hier die nahezu exakt gleiche Verteilung der Darstellung von Judentum und Islam sowie der immer wieder erkennbar werdende Ansatz zum Dialog. Schließlich ist es eine Grundregel des interreligiösen Lernens im Religionsunterricht, das Judentum mit Blick auf seine kultur- und religionshistorische Rolle, den Islam aber auch mit Blick auf seine aktuelle gesellschaftspolitische Bedeutung gleichermaßen zu würdigen.²³ Dennoch ist zu fragen, warum Judentum und Islam nicht in eigenen inhaltlichen Einheiten gewürdigt werden. In der vorliegenden Darstellungsweise könnte der Eindruck entstehen, dass die beiden Religionen nur in Verbindung mit dem Christentum existent sind.

²² Vgl. zur aktuellen Diskurslage im interreligiösen Lernen MEYER, Karlo: Impulse zu existentiellen Fragen – durch fremde religiöse Traditionen. In: MÖLLER, Rainer/SAJAK, Clauß Peter/KHORCHIDE, Mouhanad: Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive. Münster 2017, 13-27; und SAJAK, Clauß Peter: Die Inhalte interreligiösen Lernen. In: Ders.: Interreligiöses Lernen. Darmstadt 2018, 93-107.

²³ So auch die normativen Vorgaben zum katholischen Religionsunterricht durch DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE: Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe (Mittlerer Bildungsabschluss), Bonn 2004, S. 28f.

4.2 Die Unterrichtswerke der Real- und Gesamtschule

Da sich die zugelassenen Lehrmittel in diesen beiden Schulformen überschneiden, werden sie im Verbund abgehandelt.²⁴ Untersucht wurde hier die Reihe *Leben gestalten* (*Leben gestalten 1*²⁵ und *2*²⁶).

In *Leben gestalten 1* für das fünfte und sechste Schuljahr werden sowohl Judentum als auch Islam innerhalb eines eigenständigen Kapitels behandelt. Die Thematisierung des Judentums erfolgt dabei im dritten, die des Islam im achten von neun Kapiteln. Die Raumanalyse zeigt dabei, dass das Judentum mit 26,90 absoluten Seiten (der relative Anteil beträgt damit 14,15 %) häufiger als der Islam vorkommt (23,05 Seiten, relativer Anteil: 12,13 %).

Schon der Titel des Kapitels über das Judentum macht die elementare Verbundenheit von Judentum und Christentum deutlich: „Das Judentum: Wurzel des Christentums“²⁷. Der Vergleich beider Religionen zieht sich dabei durch das gesamte Kapitel, wobei der Fokus auf der Darstellung der Gemeinsamkeiten liegt. Bemüht um die Darstellung des alltäglichen Glaubens findet sich eine Doppelseite zum Thema „Glauben – ganz alltäglich“²⁸, auf der die täglichen Rituale jüdischen Lebens – u.a. das Berühren der Mesusa beim Betreten oder Verlassen der Wohnung – dargestellt werden. Bei der Präsentation alltäglicher Lebens- und Glaubensgewohnheiten wird dabei versucht, ein differenzierendes Bild der Religionsgemeinschaft zu zeichnen. So wird u.a. verlautbart, dass „gläubige Juden“ die Speisevorschriften streng beachten, wodurch implizit deutlich wird, dass dies nicht für jeden Juden gilt. Auch wird das jüdische Selbstverständnis beachtet, indem die Schülerinnen und Schüler reflektieren sollen, warum die Speisevorschriften für gläubige Juden von Bedeutung sind.²⁹ Nichtsdestoweniger wird die Pluralität des jüdischen Glaubens durch diese Doppelseite nicht authentisch vermittelt. Vielmehr wird ein durch den Glauben bestimmter Tagesablauf dargestellt, der so sicherlich nicht mehr in jedem jüdischen Haushalt üblich ist.³⁰ Außerdem

²⁴ MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Verzeichnis der zugelassenen Lehrmittel: Realschule. Düsseldorf 2013, https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernmittel/Realschule/index.html#A_45 (abgerufen am 28.03.18, 10:35 Uhr) und vgl.: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Verzeichnis der zugelassenen Lehrmittel: Gesamtschule. Düsseldorf 2013, <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernmittel/Gesamtschule/index.html> (abgerufen am 28.03.18, 10:37 Uhr).

²⁵ PICT, Herbert/SCHMIDT, Alexander (Hrsg.) et. al.: *Leben gestalten 1*. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht. Realschulen und differenzierende Schulformen. 5. und 6. Jahrgangsstufe. Stuttgart 2014.

²⁶ KREHL, Karin/MÄRZ, Florian (Hrsg.) et. al.: *Leben gestalten 2*. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht. Realschule und differenzierende Schulformen. 7.-8. Jahrgangsstufe. Stuttgart 2015.

²⁷ Vgl.: PICT, Herbert/SCHMIDT, Alexander (Hrsg.) et. al.: *Leben gestalten 1*, S. 53.

²⁸ Vgl.: Ebd., S. 60.

²⁹ Vgl.: Ebd., S. 60f.

³⁰ Vgl. KROCHMALNIK, Daniel: Nationale Bildungsstandards für den jüdischen Religionsunterricht in

könnte durch die wertend wirkende Darstellung eine Kluft zwischen den von den Autoren als gläubig bezeichneten Juden und scheinbar nicht gläubigen Juden, die sich z.B. weniger strikt an die Speisevorschriften halten, entstehen.³¹ Der Eindruck einer Zwei-Klassen-Religion lässt sich damit nicht verwehren.

Wie erwähnt, wird auch der Islam in einem eigenen Kapitel behandelt. Schon durch das Bild, das im DIN-A4-Format die gesamte erste Seite des Kapitels einnimmt, wird auch hier der Bezug zum dialogischen Lernen deutlich. Es zeigt einen Truck, auf dessen Ersatzrad die Symbole des Judentums, des Christentums und des Islam abgebildet sind. Auch dieses Kapitel inszeniert ein Begegnungslernen: In diesem Fall mit dem Zwölfjährigen Amir, der den Leser/die Leserin durch das Kapitel begleitet.

Insgesamt zeichnet sich auch dieses Unterrichtswerk durch seine großen Bemühungen für das interreligiöse Lernen positiv aus. So wird primär Wert darauf gelegt, Verbindungen zwischen den drei abrahamischen Religionen darzustellen. Ferner versucht das Autorenteam, jüdische, christliche und muslimische Weltzugänge aufzuzeigen, indem bspw. muslimisches Leben in Deutschland dargestellt wird, und bietet so differenzierende Perspektiven auf die Welt und ihre Geschehnisse in einer Zeit von zunehmender Pluralität und Individualisierung. Insbesondere in einem zunehmend medial sowie digital geprägtem Zeitalter, in dem jeder Schüler und jede Schülerin vom Sofa aus die Geschehnisse weltweit beobachten kann, erscheint es aus religionsdidaktischer Perspektive sinnvoll, sich mit verschiedenen Modellen von Weltdeutung auseinanderzusetzen.³² Das Schulbuch *Leben gestalten 1* versucht – zumindest in den beschriebenen Ansätzen und soweit dies innerhalb eines Schulbuches möglich ist – diese Modelle von Weltdeutung darzustellen und lässt dabei auch vermeintlich kritische Themenfelder wie das Tragen eines Kopftuches nicht außer Acht. Damit wird versucht, die Schüler und Schülerinnen sensibel zu machen für ihre eigene und für andere Lebenszusammenhänge, um so ein erstes interkulturell-interreligiöses Lernen anzustoßen.³³ Sachliche Unkorrektheiten sind nicht erkennbar, jedoch sollte darauf geachtet werden, dass Judentum und Islam nicht nur als Religionen der Feste und Besonderheiten verstanden werden,

der Primarstufe und in den beiden Sekundarstufen, PDF-Fassung S. 5. Veröffentlicht unter: http://www.hfjs.eu/imperia/md/content/vorlesungsverzeichnisse/hfjs/sonstige/nbs_jued.ru.pdf (abgerufen am 24.07.2018).

³¹ Insbesondere durch die folgende Aufgabenstellung lässt sich eine implizit negative Konnotation feststellen: „Die Speisegebote wirken auf viele Nichtjuden kompliziert und merkwürdig. Für Jüdinnen und Juden, die ihre Religion bewusst leben wollen, sind sie sehr wichtig. Nenne Gründe, warum das so ist.“ Ebd., S. 61.

³² Vgl.: LINDNER, Konstantin / SIMOJOKI, Henrik: Welche religiöse Bildung brauchen Schülerinnen und Schüler unter den Bedingungen der Pluralität? In: RENDLE, Ludwig (Hrsg.): Religiöse Bildung in pluraler Schule. Herausforderungen – Perspektiven. München 2015, S. 24-36, hier S. 26-28, 31-33.

³³ Vgl.: BERNLOCHNER, Max: Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam. Paderborn 2013, S. 35-38; S. 82-86.

wie es in Teilen des Buches, insbesondere im Kapitel zum Judentum, erscheint.³⁴ Der alltägliche Bezug auf den Glauben und dessen Vollzug hätte hier stärker in den Fokus rücken können.

Schon durch die quantitative Raumanalyse wird sichtbar, dass der Darstellung von Judentum und Islam im Unterrichtswerk *Leben gestalten 2* weniger Platz zugestanden wird als dies in *Leben gestalten 1* der Fall ist. So wird das Judentum in Bezug auf das Christentum bspw. unter der Überschrift „Hoffnungen und Ängste zur Zeit Jesu“³⁵ sowie unter dem Thema des Pessach-Festes im Zusammenhang mit dem Exodus verortet.³⁶ Dadurch werden die Wurzeln des Christentums im Judentum verdeutlicht, eine explizite Beschäftigung mit dem Thema erfolgt jedoch nicht. Ebenso wenig wird der Islam eigens thematisiert.

Insgesamt zeichnet sich *Leben gestalten 2* positiv durch den Versuch aus, ein authentisches Bild von Judentum und Islam darzustellen, das die beiden Religionen jeweils in ihrer Pluralität sichtbar macht. Es werden dabei sowohl spezielle als auch alltägliche Glaubens- und Lebenssituationen dargestellt, wodurch im Sinne der Korrelationsdidaktik³⁷ Anschlussfähigkeit hergestellt wird. Ebenso positiv gewürdigt werden müssen die stetigen Bemühungen um den interreligiösen Dialog.

Einige Aufgabenstellungen schießen dabei aber über das Ziel hinaus und sollten entsprechend nochmals auf den Prüfstand gestellt werden. So heißt es bspw. an einer Stelle: „[t]auscht euch über positive Erfahrungen mit fremden Kulturen aus: Was hat euch irritiert, worüber möchtet ihr gerne mehr erfahren?“³⁸ Hier werden Judentum und Islam implizit als fremd bezeichnet, wodurch eine Anders- und Fremdartigkeit vorausgesetzt wird. Dass plurale Gesellschaften mit einer Vielzahl von Religionen mittlerweile überall auf der Welt den Normalfall bilden, wird dabei anscheinend nicht beachtet. Die Intention hinter der Aufgabenstellung ist dabei sicherlich die eines Erfahrungsaustausches, der unter religionsdidaktischen Gesichtspunkten prinzipiell als positiv zu bewerten ist, allerdings erscheint dabei die Formulierung weniger geglückt. Ähnlich verhält es sich mit den Informationen unter der Überschrift „Eine andere Welt“³⁹. Hier

³⁴ Vgl. BRUM, Alexa: Der dialogische Wettbewerb aus jüdischer Perspektive. In: Dialogisch Lernen. Bausteine für die interkulturelle und interreligiöse Projektarbeit, Seelze 2010, 49-55.

³⁵ KREHL, Karin/MÄRZ, Florian (Hrsg.) et. al.: *Leben gestalten 2*. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht. Realschule und differenzierende Schulformen. 7.-8. Jahrgangsstufe. Stuttgart 2015, S. 38.

³⁶ Vgl.: Ebd., S. 58f.

³⁷ Der Begriff der Korrelationsdidaktik bezeichnet das didaktische Bemühen, eine Wechselbeziehung zwischen christlichem Glauben und heutiger Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler herzustellen. Entstanden in der (katholischen) Religionspädagogik der 1970er und 1980er Jahre, stellt sie u.a. den Erfahrungsbegriff ins Zentrum und nimmt die Schülerinnen und Schüler als Subjekte mit ihren jeweiligen Erfahrungen ernst, die mit der tradierten Glaubenslehre in eine produktive Wechselbeziehung gebracht werden sollen.

³⁸ Ebd., S. 214.

³⁹ Ebd., S. 215.

wird der Besuch einer Moschee einerseits als sehr positiv, andererseits aber auch als „fremdartig“⁴⁰ beschrieben. Ferner werden Muslime als sehr herzlich und gastfreundlich charakterisiert, als Menschen, mit denen man zusammensitzt und Tee trinkt. Solche Verhaltensbestimmungen müssen sich den Vorwurf des positiven Rassismus bzw. Exotismus gefallen lassen, da sie tradierte Stereotype aufnehmen und weitergeben (können).

4.3 Die Unterrichtswerke für das Gymnasium – Sekundarstufe I

Nachfolgend werden exemplarisch Unterrichtswerke für das Gymnasium in der Sekundarstufe I analysiert.⁴¹ Neben neueren Reihen wie *Leben gestalten* (Klett Verlag, neben Real- und Gesamtschule auch entsprechend für das Gymnasium verlegt) und *Mittendrin. Lernlandschaften Religion* (Kösel Verlag) sind hier auch traditionsreiche Unterrichtswerke wie der von Werner Trutwin publizierte Dreiklang aus *Zeit der Freude, Wege des Glaubens* und *Zeichen der Hoffnung* (Patmos) zu nennen, der in verschiedenen Auflagen schon seit den 1970er Jahren mehrere Schüler- und Schülerinnengeneration geprägt hat.

Die Schulbuchreihe *Mittendrin* wird von Iris Bosold und Wolfgang Michalke-Leicht herausgegeben und hat sich dem kompetenzorientierten Religionsunterricht verschrieben. So stehe das selbständige Lernen im Mittelpunkt des Unterrichtswerks.⁴² Die Raumanalyse macht deutlich, dass der Schwerpunkt der Darstellung von Judentum und Islam im ersten Band der Reihe für die fünfte und sechste Jahrgangsstufe liegt. Hier finden sich 17,85 der insgesamt 20,90 Seiten, die sich in der gesamten Reihe mit dem Judentum beschäftigen sowie 14,85 von insgesamt 16,15 Seiten, die in der gesamten Reihe dem Islam gewidmet sind. Insgesamt ist mehr Platz für die Darstellung des Judentums als für die des Islam zu verbuchen.

Das Kapitel des Schulbuches, die sog. „Lernlandschaft“, verschreibt sich explizit und exklusiv dem Judentum. Sie ist die fünfte von insgesamt zwölf Lernlandschaften. Zu Beginn findet sich eine Doppelseite, die zentrale Symbole des Judentums zeigt sowie elementare Begriffe in der für eine Einführungsseite gebotenen Kürze erläutert. Die Doppelseite ist dabei ansprechend gestaltet und erfüllt eine zweifache Zielsetzung: So weckt sie durch die Symbole die Neugierde der Schülerinnen und Schüler und versorgt diese zeitgleich mit elementaren Informationen, die für das weitere Verständnis von Bedeutung sind.⁴³ Im Folgenden finden sich sowohl

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel. Gymnasium. Düsseldorf 2013, https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernmittel/GymnasiumG8/index.html#A_61 (abgerufen am 28.03.18, 12:12 Uhr).

⁴² CORNELSEN VERLAG GMBH (Hrsg.): *Mittendrin. Lernlandschaften Religion – Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht*. Berlin 2012, <http://www.oldenbourg.de/osv/reihe/r-7712/ra-10718/konzept> (abgerufen am 28.03.18, 14:02 Uhr).

⁴³ Vgl.: Ebd., S. 68f.

Darstellungen des alltäglichen jüdischen Lebens als auch die Präsentation besonderer Tage und Feste. Dabei werden der Aufbau einer Synagoge, das jüdische Leben von der Geburt bis zum Tod, die Tora, das Glaubensbekenntnis und die Gebete sowie die jüdischen Speisevorschriften geschildert.⁴⁴ Zusätzlich dazu finden sich sowohl auf einer Doppelseite als auch innerhalb der Aufgabenstellungen Hinweise auf die tiefe Verwurzelung des Christentums im Judentum, sodass die Verwandtschaft der beiden Religionen deutlich wird.⁴⁵ Dabei werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede thematisiert sowie brisante Themen wie die Reichspogromnacht im Jahr 1938 angesprochen.⁴⁶ Ggf. wäre an dieser Stelle ein Hinweis auf den Islam, der ebenfalls als verschwisterte Religion zu Judentum und Christentum gelten kann, sinnvoll gewesen. Durch authentische, also nicht gestellte oder inszenierte Fotografien sowie ein inszeniertes Begegnungslernen – bspw. mit Ruth, einem jüdischen Mädchen – wird versucht, das jüdische Selbstverständnis zu vermitteln und aufzuzeigen (bspw. wie wichtig der Sabbat für gläubige Juden ist). Dabei wird auch die Pluralität nicht aus den Augen verloren, indem mehrfach betont wird, dass es z.B. bzgl. der Speisevorschriften unterschiedliche Auslegungs- und Herangehensweisen gibt.⁴⁷

Auch der Islam wird in *Mittendrin 5/6* in einer eigens konzipierten Lernlandschaft thematisiert. Diese Einheit beginnt mit klischeehaften Vorurteilen gegenüber Menschen anderer Religionen oder Nationen, die offen und bewusst explizit zur Sprache gebracht werden. Analog dazu sollen die Schülerinnen und Schüler über Vorurteile, die sie gegenüber Muslimen hegen, ins Gespräch kommen. Übergeordnetes Ziel ist es dabei, das medial und gesellschaftlich bestimmte Islambild aufzudecken und kontrovers zu betrachten.⁴⁸ Die kritische Reflexion von und die bewusste Auseinandersetzung mit Vorurteilen kann an dieser Stelle als pädagogischer Umgang mit diesen durchaus als sinnvoll betrachtet werden.⁴⁹ So verfolgt das Werk einen korrelativen Ansatz, der die alltägliche Wahrnehmung der Lernenden berücksichtigt, macht aber gleichzeitig (hoffentlich spätestens durch die Lehrperson) deutlich, dass Vorurteilen häufig ein deutlich verkürztes Erklärungsmuster zugrunde liegt. Nach diesem Einstieg werden Allah, Muhammad, der Koran, die Fünf Säulen des Islam und die Gotteshäuser der Muslime detailliert thematisiert. Dabei werden immer wieder Bezüge zum Christentum im Zusammenhang von

⁴⁴ Vgl.: Ebd., S. 70-81.

⁴⁵ Vgl.: Ebd., S. 82f.

⁴⁶ Vgl.: Ebd.

⁴⁷ Vgl.: Ebd., S. 78f.

⁴⁸ Vgl.: Ebd., S. 174f.

⁴⁹ STREIB, Heinz: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. In: SCHREINER, Peter/SIEG, Ursula/ELSENBAST; Volker (Hrsg.): Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh 2005, 230-243.

Gemeinsamkeiten und Unterschieden hergestellt. Die Darstellung des Islam erscheint zusammenhängend und plausibel sowie sachlich korrekt und wertfrei, ohne dass auf die Darstellung des islamischen Selbstverständnisses verzichtet wird.⁵⁰ Insbesondere der Einstieg in die Thematik, der durch das Prinzip der Pluralität im Islam verankert ist und Vorurteile offenbar werden lässt, muss positiv hervorgehoben und gewürdigt werden.

Das Unterrichtswerk *Mittendrin 7/8/9 plus 10*⁵¹ baut didaktisch konsequent – sowohl formal als auch inhaltlich – auf dem Lehrmittel *Mittendrin 5/6* auf. So finden sich hier keine Lernlandschaften mehr, die sich explizit mit Judentum oder Islam beschäftigen. Vielmehr treten hier der interreligiöse Dialog sowie die interreligiösen Friedensbemühungen als Ziel und Aufgabe der Religionen in den Vordergrund.

Insgesamt beinhaltet die Reihe *Mittendrin* zwei gelungene Unterrichtswerke, die sowohl das dialogische als auch das interreligiöse Lernen in den Fokus rücken und die Schülerinnen und Schüler dabei – so wie eingangs auch von den Autoren beschrieben – selbstständig und mit allen Sinnen lernen und entdecken lassen. Vielfach fungiert das Lehrmedium als adäquater Gesprächsanlass. Die Darstellung von Judentum und Islam zeichnet sich dadurch aus, dass die jeweiligen (Erfahrungs-)Perspektive sowie die Berücksichtigung des jüdischen bzw. muslimischen Selbstverständnisses eingenommen wird, wobei stets auch die aktuelle Gestalt der Religion in ihrer pluralen Ausprägung Berücksichtigung findet. Die Sprache ist damit durchgehend adressatengerecht und gleichzeitig sensibel für mögliche Fallstricke und Herausforderungen. Weil auf hohem Niveau befindlich, könnten ggf. einige Themenseiten zu Judentum und Islam auch in *Mittendrin 7/8/9 plus 10* platziert werden – ggf. auch im Sinne eines Lexikons –, um die im ersten Band kennengelernten Inhaltsfelder und Kompetenzen aufzufrischen und für die Schülerinnen und Schüler wahrnehmbar zu machen.

Die von Werner Trutwin publizierte Reihe liegt für die vorliegende Untersuchung in der neuesten Auflage aus dem Jahr 2014 (*Zeit der Freude*⁵²) bzw. 2015 (*Wege des Glaubens*⁵³, *Zeichen der Hoffnung*⁵⁴) vor. Die drei Unterrichtswerke sollen laut Verlag als Wegbegleiter der Schülerinnen und Schüler während der Zeit der Sekundarstufe I dienen. Dabei sollen die Werke

⁵⁰ Vgl. die Kriterien von BIENER, Hansjörg: Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit, S. 95f.

⁵¹ BOSOLD, Iris/MICHALKE-LEICHT, Wolfgang: *Mittendrin 7/8/9 plus 10*. Lernlandschaften Religion. Berlin 2015.

⁵² TRUTWIN, Werner: *Zeit der Freude*. Religion – Sekundarstufe I. Band 1. Jahrgangsstufen 5/6. Gymnasium. München 2014.

⁵³ TRUTWIN, Werner: *Wege des Glaubens*. Religion – Sekundarstufe I. Band 2. Gymnasium. Berlin 2015.

⁵⁴ TRUTWIN, Werner: *Zeichen der Hoffnung*. Religion – Sekundarstufe I. Band 3. Gymnasium. Berlin 2015.

zeitgemäße Zugänge zu Glaube und Religion eröffnen und das Lebensgefühl sowie das Selbstverständnis heutiger Jugendlicher aufgreifen.⁵⁵

Aus der Raumanalyse geht hervor, dass sowohl Judentum als auch Islam mit insgesamt 26,19 % in allen drei Bänden der Werkreihe explizit thematisiert werden. Dabei lassen sich differenzierende Schwerpunktsetzungen erkennen: So werden im Unterrichtsmedium für die fünfte und sechste Klasse sowohl Judentum als auch Islam explizit und detailliert innerhalb eigens dafür verfasster Kapitel thematisiert, während im zweiten Band der Reihe das Judentum unter der Überschrift „Das Judentum – Volk und Religion“⁵⁶ ebenso zu finden ist, die Religion des Islam aber nur marginal thematisiert und nach den quantitativen Angaben nur in zwei Kapiteln am Rande erwähnt wird. Im dritten und letzten Werk der Reihe erfahren sowohl Judentum als auch Islam keine Berücksichtigung innerhalb eines gesonderten Kapitels, sondern werden z.B. in ein Kapitel über die fünf großen Weltreligionen inkludiert. Insgesamt fällt auf, dass der Darstellung des Judentums mehr als doppelt so viel Platz eingeräumt wird wie der des Islam. So weisen viele der Kapitel einen inklusiven Bezug zum Judentum auf, der Islam dagegen findet kaum Erwähnung, was mit Blick auf den christlich-islamischen Lernprozess wenig hilfreich ist.

Die Religion des Islam findet in *Zeit der Freude* als letztes der elf Kapitel auf 13,75 Seiten Berücksichtigung. Dabei wird schon eingangs deutlich gemacht, dass das Christentum nicht als einzige Religion auf der Welt den Titel Weltreligion für sich beansprucht.⁵⁷ Der Islam wird am Beispiel der Moschee, des Propheten Muhammads, Allahs und des Korans sowie der Fünf Säulen des Islam dargestellt. Dabei zeichnet sich diese Darstellung durch größtmögliche Objektivität sowie ein stetiges Bemühen um den islamisch-christlichen Dialog aus. Allerdings sind dem Unterrichtswerk an einigen Stellen Aussagen zu entnehmen, die in Teilen fehlerhaft oder tendenziös erscheinen. So wird deutlich gemacht, dass es unterschiedliche islamische Gruppen (Sunniten, Schiiten und Aleviten) und damit nicht den Islam gibt, allerdings werden die Aleviten als „tolerante Minderheit“⁵⁸ bezeichnet, die – bewusst negativ ausgelegt – von allen Sunniten und Schiiten unterdrückt und nicht als rechtgläubig angesehen werden. Dieses Schwarz-Weiß-Denken könnte durch eine sensiblere Sprache und differenzierte Darstellung aufgehoben werden. Ferner wird festgehalten, dass für Muslime „kein einziger Vers im Koran

⁵⁵ Cornelsen Verlag GmbH (Hrsg.): Religion – Sekundarstufe I. Konzept Gymnasium – Neubearbeitung. Berlin 2015, <http://www.oldenbourg.de/osv/reihe/r-6506/ra-9694/konzept> (abgerufen am 21.07.16, 13:33 Uhr).

⁵⁶ TRUTWIN, Werner: Wege des Glaubens, S. 225.

⁵⁷ Vgl.: Ebd., S. 215.

⁵⁸ Ebd., S. 216.

falsch ist“⁵⁹ und sie den Koran „in allen Einzelheiten befolgen und ihm gehorchen“⁶⁰ müssen. Von unterschiedlichen Koranauslegungen die es – ebenso wie unterschiedliche Bibelauslegungen – zweifelsfrei gibt, ist hier nicht die Rede.⁶¹ Ferner wird der Islam an einigen Stellen als Religion einer fremdartigen Minderheit dargestellt. So heißt es u.a. in der Überschrift einer Aufgabenstellung: „Wir müssen verstehen lernen, dass Muslime anders sind.“⁶² Sicherlich sollten auch die Unterschiede zwischen Christentum und Islam in einem Schulbuch thematisiert werden, hier erscheinen sie jedoch nahezu unüberbrückbar und der Islam als schlicht und einfach andere Religion. Solche Konnotationen sollten mit Blick auf grundlegende Prinzipien interreligiösen Lernens überarbeitet und vermieden werden.⁶³ Auch auf der Doppelseite „Islam in Deutschland“⁶⁴ finden sich Vorurteile, die so unreflektiert an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden (können): So wird z.B. unter der Überschrift „Probleme für Muslime in Deutschland“⁶⁵ dargestellt, dass muslimische Familien häufig keine Wohnung finden, weil sie als Ausländer – schon allein die Tatsache, alle Muslime als Ausländer zu bezeichnen, erscheint tendenziös – von Vermietern und Vermieterinnen weniger geschätzt würden. Ebenso wird der Bau von Moscheen als Problem und das Fasten im Ramadan nahezu als unmenschlich bezeichnet: „Tragisch sind die vielen Unglücksfälle, die sich im Ramadan in Folge des Fastens ereignen.“⁶⁶ Wenn auch die Intention dieser Doppelseite sicherlich gut und richtig ist, hätte an dieser Stelle zumindest auch gelingendes muslimisches Leben in Deutschland aufgezeigt werden können. Auch die Aufgabenstellung „Sammelt in eurer Klasse ein paar Euro ein und bittet Kinder aus der Türkei, dafür Döner, Gyros, Humus, Oliven und Fladenbrot zum Probieren mit in die Klasse zu bringen“⁶⁷ erscheint mehr als unglücklich gewählt. Warum türkische Kinder Döner, Gyros und Co. mitbringen müssen und warum die Aufgabenstellung zunächst eine Art Spendenaktion für dieses Unterfangen propagiert, erschließt sich nicht. Vielmehr werden hier klischeehafte Essgewohnheiten aufgegriffen, die zu einem gelingenden Miteinander führen sollen. In der Intention sicherlich lobenswert und gut gemeint, lässt die Ausführung in dieser Aufgabenstellung zu wünschen übrig.

Insgesamt wirkt *Zeit der Freude* um eine Darstellung des Selbstverständnisses von Judentum und Islam bemüht. Auch der jüdisch-christliche sowie der islamisch-christliche Dialog wird

⁵⁹ Ebd., S. 220.

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Ebd.

⁶² Ebd., S. 223.

⁶³ Vgl. STREIB, Heinz: Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt?, S. 230-232.

⁶⁴ TRUTWIN, Werner: Wege des Glaubens, S. 224f.

⁶⁵ Ebd., S. 225.

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ Ebd., S. 225.

immer wieder gefördert, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich angemessen dargestellt und thematisiert werden. Während die Darstellung des Judentums darüber hinaus fehlerfrei gelingt, lassen sich in der Präsentation des Islam tendenziöse Aussagen entdecken, die dringend überarbeitet werden sollten.

Auch der folgende Trutwische Band *Wege des Glaubens* bemüht sich stetig darum, die Beziehungen und Verwurzelungen der drei abrahamischen Religionen zu- und ineinander deutlich zu machen sowie die religiöse Pluralität darzustellen, was wiederum positiv hervorzuheben ist. Leider finden sich jedoch auch hier tradierte Stereotype, dieses Mal in Bezug auf das Judentum. So wird unter der Überschrift „Erzählungen der Meister“⁶⁸ referiert:

Jüdinnen und Juden lieben, wie andere orientalische Völker, gute Erzählungen. Sie sind Meister des Erzählens und Zuhörens. In kleinen, treffsicheren Erzählungen bringen sie anschauliche Grundsätze ihres Glaubens, Einsichten in das Leben und vernünftige Regeln für das Handeln nahe. Solche Erzählungen bewirken mehr als trockene Belehrungen, weil sie nicht nur den Kopf, sondern auch Herz und Gefühl ansprechen.⁶⁹

Die zuvor einwandfrei gelungene Vielfalt der Perspektiven wird hier zugunsten unzulässiger Verallgemeinerungen aufgegeben und Juden werden – wenn auch sehr positiv konnotiert – als Geschichtenerzähler, die die Herzen berühren, dargestellt. Dies bleibt die einzig unpassende Passage in diesem Werk; die folgenden Seiten des Kapitels werden dem Anspruch, eine lebendige Religion in ihrem Bezug zu Gesellschaft und Kultur darzustellen, wieder gerecht. So erfolgt eine sachlich korrekte und präzise Erläuterung der jüdischen Feiertage, der Synagoge und des Sabbats.

Der Islam wird in *Wege des Glaubens* nicht eigens thematisiert, was zur Folge hat, dass insgesamt nur 0,8 Seiten des Unterrichtswerks auf die Darstellung dieser Religion entfallen. Dabei wird zum einen im Zusammenhang mit Jesus Christus und dessen Bedeutung in den abrahamischen Religionen, zum anderen im neunten Kapitel mit der Überschrift „Das christliche Abendland“⁷⁰ vom Islam gesprochen. Aufgrund aktueller gesellschaftspolitischer Entwicklungen kann schon der Titel missverstanden werden oder tendenziös wirken und muss so zumindest kritisch eingeordnet werden. Innerhalb dieses Kapitels findet sich eine Doppelseite zum Thema Kreuzzüge, auf der auch der Islam thematisiert wird. So steht dort geschrieben: „Die Kreuzzüge haben zu einer bitteren Feindschaft zwischen Christentum und Islam geführt, deren Nachwirkungen bis heute fortauern.“⁷¹ Differenzierte Erläuterungen sowie eine positive Sicht der islamisch-christlichen Beziehungen in der heutigen Zeit erfolgen hier nicht. So wird der Eindruck einer Feindschaft zwischen Christentum und Islam bis in die

⁶⁸ Ebd., S. 232.

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Ebd., S. 185.

⁷¹ Ebd., S. 193.

heutige Zeit hinein vermittelt, was eine unzulässige Verkürzung darstellt.⁷² Auch die zugehörige Aufgabenstellung kann zur Formulierung monokausaler Erklärungszusammenhänge führen. So heißt es dort: „Welche anderen Kriege und blutigen Anschläge kennt ihr, die heute aus religiösen Motiven heraus geführt werden?“⁷³ Eine so formulierte Aufgabenstellung wird selten multiperspektivische Lösungen hervorbringen, die Kriege und Terroranschläge in ihrer Vielschichtigkeit thematisieren. Dass hier insbesondere blutige Anschläge – als wären andere, glücklicherweise weniger blutige Anschläge der Diskussion nicht würdig – in den Fokus gerückt und als religiös motiviert klassifiziert werden, führt zu einer Verstärkung der negativen Konnotation.

Insgesamt zeichnet sich das Werk *Wege des Glaubens* sowohl quantitativ als auch qualitativ durch eine starke Divergenz in der Darstellung von Judentum und Islam aus. Die Einheit zum Judentum wird dabei im positiven Sinne durch ihre Perspektivenvielfalt sowie der Berücksichtigung des jüdischen Selbstverständnisses charakterisiert. Ein jüdischer Schüler/eine jüdische Schülerin würde anhand dieser Darstellung sicherlich in seinem/ihrem Selbstbild gestärkt werden. Während die Darstellung des Judentums also äußerst positiv gelingt, muss die Präsentation des Islam kritisch betrachtet werden. So finden sich in *Wege des Glaubens* nur wenige Bezüge zu dieser Religion, die darüber hinaus als partiell vorurteilsbeladen eingestuft werden müssen. Dabei wäre eine positive Darstellung christlich-islamischer Beziehungen in der heutigen Zeit sinnvoll und passend, auch um die Multiperspektivität der Darstellung zu wahren.

Im dritten und letzten Band der Reihe, *Zeichen der Hoffnung*, findet sich kein explizites Kapitel zu Judentum oder Islam. Beide Religionen werden hier jedoch im Kontext anderer Inhaltsfelder thematisiert, so z.B. das Judentum im Kontext des Themas „Sinnvolle Freiheit“⁷⁴. Die Erwähnungen des Islam innerhalb von *Zeichen der Hoffnung* sind als marginal zu klassifizieren. So beschäftigen sich im gesamten Unterrichtswerk 2,05 Seiten mit dem Islam, was einen Anteil von 1,36 % am Gesamtwerk ausmacht. Der Islam wird dabei im Kapitel „Kirche heute und morgen“⁷⁵ am stärksten thematisiert. Ein Blick in das Material zeigt dabei jedoch leider eine qualitativ mangelhafte Darstellung. So findet sich hier der Unterpunkt „Weltweite Christenverfolgung“⁷⁶, der in wenig differenzierter Art und Weise feststellt: „Der Bau christlicher Kirchen wird in einigen islamischen Ländern nicht gestattet, während die Muslime

⁷² Vgl.: Ebd., S. 192f.

⁷³ Ebd., S. 193.

⁷⁴ TRUTWIN, Werner: *Zeichen der Hoffnung*, S. 47.

⁷⁵ Ebd., S. 125.

⁷⁶ Ebd., S. 132.

Moscheen auch in nichtislamischen Ländern bauen dürfen.“⁷⁷ Zwar wird darauf hingewiesen dass dies nur in einigen islamisch geprägten Ländern der Fall sei, trotzdem wird so das Bild eines toleranten Christentums im Unterschied zu einem intoleranten Islam gefestigt.⁷⁸ Dass dieses Bild nicht immer den Tatsachen entspricht, zeigt z. B. ein Blick in die Schweiz, wo der Bau von Moscheen bzw. Minaretten per Volksabstimmung eingeschränkt wurde.

Die bereits beschriebene Divergenz zwischen Judentum und Islam, die sowohl quantitativ als auch qualitativ zu verzeichnen ist, durchzieht alle Bände der Schulbuchreihe. So kann die Darstellung des Judentums insgesamt als sehr gelungen beschrieben werden, während bezogen auf den Islam tradierte Vorurteile und Stereotype aufgegriffen und damit weiter verbreitet werden. Hier wäre eine Überarbeitung insbesondere von Aufgabenstellungen, aber auch von Informationstexten, sinnvoll. Es wird dabei durchgängig versucht, den Dialog von Judentum und Christentum bzw. von Islam und Christentum zu initiieren und zu fördern, wobei an einigen Stellen sicherlich auch dialogische Implikationen hätten getroffen werden können.

5 Fazit und Ausblick

Die dargelegte Analyse hat gezeigt, dass alle Unterrichtswerke bemüht sind, die abrahamischen Religionen in ihrer Pluralität und Vielschichtigkeit darzustellen und in ein würdigendes Verhältnis zueinander zu setzen. Das dialogische sowie das interreligiöse Lernen spielen dabei in den Unterrichtswerken von der Grundschule bis ans Ende der Mittelstufe/Sekundarstufe I eine bedeutsame Rolle. Dabei wird in den meisten, wenn auch nicht in allen Fällen, auf eine – quantitativ wie qualitativ – ausgewogene Darstellung von Judentum und Islam geachtet, wobei die jeweilige Pluralität der Religionen in vielen der Unterrichtswerke zur Sprache kommt.⁷⁹

Fachwissenschaftlich arbeiten die Autorinnen und Autoren der Werke dabei auf hohem Niveau, sodass sich im Vergleich zu früheren Schulbuchgenerationen nur wenige sachlichen Fehler finden.⁸⁰ Das muss als überaus erstaunlich gelten und positiv gewürdigt werden, betrachtet man bspw. die Ergebnisse des Kölner oder des Nürnberg-Rostocker Projekts.

Nichtsdestotrotz finden sich an zu vielen Stellen Stereotype, die (positiven) Rassismus oder Exotismus nicht hinterfragen oder diesen sogar fördern – auch „positive“ Vorurteile sind und bleiben Vorurteile. Innerhalb der Werke würde es an vielen Stellen helfen, sprachlich sensibler zu agieren und Aufgabenstellungen diesbezüglich zu überarbeiten.

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Vgl.: Ebd., S. 132f.

⁷⁹ In den Unterrichtswerken der Primarstufe ist dies aufgrund der Lehrplanvorgaben und Kompetenzerwartungen sowie aufgrund des Alters der Schülerinnen und Schüler verständlicherweise noch nicht der Fall.

⁸⁰ Vgl. z. B. die Ergebnisse von VÖCKING, Hans/ZIRKER, Hans: Analyse der katholischen Religionsbücher zum Islam, S. 272-278.

Des Weiteren sollte in Zukunft das alltägliche Leben von Juden und Muslimen noch stärker thematisiert werden, auch wenn dies in einem Schulbuch unbenommen nicht leicht ist. Die Beschäftigung mit dem gelebten Glauben sollte jedoch zumindest durch die Aufgabenstellungen oder weitergehende Hinweise anvisiert werden, wollen die vorliegenden Publikationen den Standards des interreligiösen Lernens entsprechen.⁸¹

Alles in allem lässt sich den untersuchten Schulbuchreihen das Bemühen erkennen, im Kontext eines konfessionell-katholischen Religionsunterrichtes das Judentum und den Islam als bedeutende Geschwisterreligionen des Christentums angemessen darzustellen und zu würdigen. Im Vergleich mit den Ergebnissen der einschlägigen Schulbuchforschung aus den letzten Jahrzehnten ist das ein erfreuliches und nicht zu gering zu schätzendes Ergebnis, das sich in ähnlicher Weise auch in evangelischen und muslimischen Schulbüchern gezeigt hat.⁸² In diesem Sinne ist das dialogische Lernen im schulischen Religionsunterricht auf einem guten Weg.

Untersuchte Unterrichtswerke

BOSOLD, Iris/MICHALKE-LEICHT, Wolfgang: Mittendrin 5/6. Lernlandschaften Religion. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. München 2012.

BOSOLD, Iris/MICHALKE-LEICHT, Wolfgang: Mittendrin 7/8/9 plus 10. Lernlandschaften Religion. Berlin 2015.

DREINER, Esther/PERRAR, Hermann-Josef (Hrsg.) et. al.: Lebensfreude. Arbeitsbuch Religion. 1./2. Schuljahr. Paderborn 2012.

DREINER, Esther/PERRAR, Hermann-Josef (Hrsg.) et. al.: Lebensfreude. Arbeitsbuch Religion. 3. Schuljahr. Paderborn 2014.

DREINER, Esther/PERRAR, Hermann-Josef (Hrsg.) et. al.: Lebensfreude. Arbeitsbuch Religion. 4. Schuljahr. Paderborn 2015.

KREHL, Karin/MÄRZ, Florian (Hrsg.) et. al.: Leben gestalten 2. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht. Realschule und differenzierende Schulformen. 7.-8. Jahrgangsstufe. Stuttgart 2015.

⁸¹ Vgl. SAJAK, Clauß Peter: Die Inhalte interreligiösen Lernen, S. 96f.

⁸² Die Veröffentlichung der entsprechenden Ergebnisse ist in Vorbereitung.

PICHT, Herbert/SCHMIDT, Alexander (Hrsg.) et. al.: Leben gestalten 1. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht. Realschulen und differenzierende Schulformen. 5. und 6. Jahrgangsstufe. Stuttgart 2014.

ORT, Barbara/RENDLE, Ludwig (Hrsg.): fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule, Band 1. München 2006.

ORT, Barbara/RENDLE, Ludwig (Hrsg.): fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule. Band 2. München 2006.

ORT, Barbara/RENDLE, Ludwig (Hrsg.): fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule. Band 3. München 2006.

ORT, Barbara/RENDLE, Ludwig (Hrsg.): fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule. Band 4. München 2006.

TOMBERG, Markus: Leben gestalten 1. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht. 5. und 6. Jahrgangsstufe. Stuttgart 2013.

TOMBERG, Markus: Leben gestalten 2. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht am Gymnasium. 7.-9. Jahrgangsstufe. Stuttgart 2014.

TRUTWIN, Werner: Zeit der Freude. Religion – Sekundarstufe I. Band 1. Jahrgangsstufen 5/6. Gymnasium. München 2014.

TRUTWIN, Werner: Wege des Glaubens. Religion – Sekundarstufe I. Band 2. Gymnasium. Berlin 2015.

TRUTWIN, Werner: Zeichen der Hoffnung. Religion – Sekundarstufe I. Band 3. Gymnasium. Berlin 2015.