

Leon Wörmann

Diskriminierende Kontinuitäten? Eine Qualitative Inhaltsanalyse der Islamdarstellungen deutscher Schulbücher

Abstract

(Inter-)Nationale institutionelle Empfehlungen und Beschlüsse des vergangenen Jahrzehnts geben die aktuellen Rahmenbedingungen für Religionsdarstellungen in Schulbüchern vor. Diese Mixed-Methods-Studie weist anhand der Untersuchung der Islamdarstellung 22 aktueller Schulbücher nach, dass diese den Vorgaben nicht gerecht werden, sondern vielmehr die tradierten und seit langem kritisierten Islamdarstellungen älterer Lehrwerke übernehmen und somit diese diskriminierenden Rahmungen reproduzieren.

(Inter-)National institutional recommendations and resolutions of the past decade set the current guidelines for the representation of religion in textbooks. This mixed-methods study, by examining the portrayal of Islam in 22 current textbooks, demonstrates that these do not meet the requirements, but rather adopt the traditional and much criticised portrayals of Islam from earlier textbooks, thus reproducing these discriminatory framings.

Schlagwörter:

Schulbuchanalyse, Islamdarstellungen, Qualitative Inhaltsanalyse, Mixed Methods, Orientalismus

Textbook Analysis, Depictions of Islam, Qualitative Content Analysis, Mixed Methods, Orientalism

I. Einleitung

Im vergangenen Jahrzehnt wurden auf nationaler Ebene durch die Kultusministerkonferenz (KMK) verbindliche Vereinbarungen getroffen und auf internationaler Ebene durch den Europarat und die Vereinten Nationen Empfehlungen verfasst, welche die Bedeutung einer realitätsnahen Darstellung der lebensweltlichen Diversität von Schüler*innen in Schulbüchern betonen (vgl. KMK, 2013, 2015; Jackson, 2014; GEI & UNESCO, 2018). Dabei betonen die Autor*innen die Bedeutung der Vermittlung von interkulturellen/-religiösen Kompetenzen und/oder Wissen über unterschiedliche Kulturen, Religionen und Weltanschauungen.

Die Vermittlung der genannten Kompetenzen gewinnt in heterogenen Schulklassen, in denen religiöse Vielfalt eine der Diversitätsdimensionen darstellt (vgl. Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014: S. 24), an Bedeutung. Nach dem Christentum ist der Islam die zweitgrößte und gleichzeitig die am stärksten wachsende Religionsgemeinschaft in Deutschland (vgl. REMID, 2019; Pew Research Center, 2015). Ein großer Anteil dieser Gruppe (ca.



42%) ist jünger als 25 Jahre (vgl. Haug, Müssig & Stichs, 2009: S. 105) und befindet sich daher mit hoher Wahrscheinlichkeit in unterschiedlichen Abschnitten des Bildungssystems. Bei dieser Entwicklung ist es wichtig zu überprüfen, wie mit dieser Diversität in den Schulen umgegangen wird, da alle Schüler*innen durch die dort behandelten Themen und den Umgang miteinander sozialisiert werden (vgl. Hummrich & Kramer, 2017: S. 12), indem Schule „Kinder und Jugendliche auf eine schulische Ordnung bezieht, die auch mit den gesellschaftlichen Werten und Normen übereinstimmt. Damit repräsentiert Schule gleichzeitig die gesellschaftlich dominante Ordnung“ (ebd.: S. 30). In Schulen werden Kinder auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet (vgl. Berger & Luckmann, 2018 [1966]: S. 74 f.). Diese Vermittlung der gesellschaftlich anerkannten Normen und Werte findet vor allem im Unterricht statt, „wo sozial gültiges Wissen nicht zuletzt in Schulbüchern an die nächste Generation weitergegeben wird“ (Radtke, 2001: S. 21).

Vor dem Hintergrund der genannten Beschlüsse und Empfehlungen, des (weiter wachsenden) Anteils muslimischer Schüler*innen an deutschen Schulen und der Bedeutung der Schulbuchinhalte für den Unterricht stellt sich die Frage, wie Islam und Menschen muslimischen Glaubens in aktuellen Schulbüchern dargestellt werden. Zur Beantwortung dieser Frage werden im Folgenden die Ergebnisse einer Qualitativen Inhaltsanalyse der Islamdarstellung von 22 aktuell für den Unterricht in der achten Klasse zugelassenen Schulbücher dargestellt. Dazu wird zunächst näher auf die Bedeutung, die Schulbücher für den Schulunterricht und darüber hinaus besitzen, eingegangen, um im Anschluss daran die Ergebnisse vorangegangener Untersuchungen sowie die bereits erwähnten Vereinbarungen und Empfehlungen zu kontextualisieren. Vor der Präsentation der Studienbefunde werden die methodologischen Vorüberlegungen und das daraus resultierende methodische Vorgehen dieser Arbeit erläutert. Abschließend werden die Ergebnisse der Analyse auf den theoretischen Rahmen rückbezogen, um zum einen zu überprüfen, inwieweit die oben genannten Beschlüsse und Richtlinien in aktuellen Lehrwerken umgesetzt werden. Zum anderen soll so ein kritischer Ausblick auf die Anforderungen sowohl an zukünftige Schulbücher als auch an die Lehrer*innenbildung ermöglicht werden.

2. Theoretischer und empirischer Kontext

2.1 Schulbücher als Unterrichtsmedium und Untersuchungsgegenstand

Fast jeden Tag lernen Schüler*innen mit Schulbüchern – „in jedem Bundesland, jeder Schulform und jedem Jahrgang“ (Niehaus, Hoppe, Otto & Georgi, 2015: S. 9). Im Schuljahr 2018/19 gab es ca. 8,3 Millionen Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt, 2021: S. 104). Für ihre knapp 700.000 Lehrkräfte (vgl. ebd.: S. 106) sind Lehrwerke für Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts ein zentrales Hilfsmittel (vgl. Niehaus et al., 2015: S. 10): In ihrer Funktion als Unterrichtsmedium bieten sie methodische und didaktische Bausteine für den Unterricht an und werden von Lehrkräften u. a. für die Darstellung von Unterrichtsinhalten, zur Strukturierung und Steuerung ihres Unterrichts sowie zur Motivierung der Lernenden und zur Lernerfolgskontrolle genutzt (vgl. Michel, 1995: S. 107). In dieser Funktion stellen sie eine

bedeutende Ressource für die Unterrichtspraxis dar, sodass Lehrwerke für viele Lehrer*innen als das „heimliche Curriculum“ (Niehaus et al., 2015: S. 106) gelten, an dem sie sich orientieren, um sicherzustellen, dass sie die curricular festgelegten Inhalte vermitteln.

Da Schulbücher in zwölf Bundesländern ein jeweils landespolitisch kontrolliertes Zulassungsverfahren durchlaufen müssen, ehe sie für den Unterricht freigegeben werden (vgl. Fuchs et al., 2014: S. 18), weisen sie jedoch auch eine politische Dimension auf, die sich „an den Auswahl Gesichtspunkten bei den präsentierten Lerninhalten, an den Schwerpunktsetzungen und den im Schulbuchvergleich erkennbar werdenden Akzentuierungen und Abgrenzungen“ (Wiater, 2003b: S. 12) zeigt. Die Zulassungsverfahren stellen eine direkte Einwirkung auf das Unterrichtsgeschehen dar. „Das Schulbuch ist also ein indirektes Mittel der staatlichen Beeinflussung des Schulwesens. Durch das Zulassungsverfahren ist seine politische Funktion unverkennbar“ (Wiater, 2003b: S. 13; vgl. auch Stein, 2003: S. 24). Durch diese „politischen, pädagogisch-didaktischen und gesellschaftlich-ökonomischen“ (Wiater, 2003b: S. 12) Dimensionen ermöglichen Schulbücher einen Einblick in das Selbstverständnis einer Gesellschaft (vgl. Fuchs et al., 2014: S. 15): Lehrwerke „seek to anchor the political and social norms of a society [...]. They reflect the traditions a society has formed over decades or centuries; they contribute to developing the individual's self-esteem but they also mark the borderlines of each society“ (Pingel, 2010: S. 7). Daher eignet sich eine Schulbuchanalyse, um Erkenntnisse über die Art und Weise zu erlangen, welche Ansichten über ein Thema zu einem Zeitpunkt in einer Gesellschaft vorherrschen (vgl. Radtke, 2001: S. 22).

Die Ausgangsfrage der Schulbuchforschung fasst Michel folgendermaßen zusammen: „Was kann und soll welchen Menschen in Lehr-Lern-Prozessen mit welchem Ziel, warum, auf welche Weise [...] und mit Hilfe welcher Medien sowie aufgrund welcher Bedingungen und unter welchen Einflüssen vermittelt werden?“ (1995: S. 95). Je nach Berücksichtigung einzelner Aspekte dieser Frage lässt sich die Schulbuchforschung in drei Typen unterteilen: *prozessorientiert*, *produktorientiert* und *wirkungsorientiert* (vgl. Weinbrenner, 1995: S. 22 f.). Unabhängig von der jeweiligen Schwerpunktsetzung muss Schulbuchforschung immer „Aspektforschung“ (ebd.: S. 40) bleiben, da sich bereits ein eng abgestecktes Themenfeld mit einer geradezu unüberschaubaren Anzahl an zu analysierenden Lehrwerken konfrontiert sieht (s. Kapitel 3.1). Dabei muss das Bewusstsein dafür bewahrt werden, dass Schulbücher und ihre Inhalte nicht isoliert von ihrem gesellschaftlichen Kontext analysiert werden dürfen: „Schulbücher sind Dokumente der Zeitgeschichte und damit gesellschaftliche Produkte. Sie [...] sind Spiegel der gesamtgesellschaftlichen Verfassung und Bewußtseinslage“ (Weinbrenner, 1995: S. 40). Darüber hinaus sind sie „Träger gesellschaftlich institutionalisierten und semantisch kanonisierten Wissens, das an zukünftige Generationen vermittelt werden soll“ (Štimac & Spielhaus, 2018: S. 13) und „approbierte Medien zur Vermittlung allgemein anerkannter Werte“ (Thonhauser, 1995: S. 184). Aus diesen Gründen sind sie „wichtige Objekte inhaltsanalytischer Untersuchungen“ (ebd.). Dabei kann die Untersuchung von Schulbüchern unter anderem „einen zent-

ralen Beitrag zu der Frage leisten, welches Wissen über Religion(en) und Weltanschauungen in welcher Form aufgegriffen, konstruiert, kanonisiert und gesellschaftlich breitwirksam vermittelt wird“ (Štimac & Spielhaus, 2018: S. 13).

2.2 Islamdarstellungen in älteren Schulbüchern

Erwartungsgemäß gibt es daher in der langen Tradition der Schulbuchforschung (vgl. Wiater, 2003c: S. 8 f.) auch einzelne Studien dazu, wie Islam und muslimische Menschen in der Vergangenheit in deutschen Schulbüchern dargestellt wurden. Ihre Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

Die Autor*innen des Ende der 1970er Jahre initiierten Forschungsprojektes *Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland*, welches die Darstellung des Islam in Lehrwerken der Unterrichtsfächer Geschichte, Erdkunde, evangelische und katholische Religion untersuchte, kommen zu dem Ergebnis, dass einseitige, vereinfachende und auch falsche Darstellungen überwiegen (vgl. Tworuschka, 1986: S. 311). Sie stellen fest, dass das in den Schulbüchern präsentierte Islambild „einseitig negativ ist“ (Vöcking, Zirker, Tworuschka & Falaturi, 1988: S. 271). Es finden sich

etliche Falschurteile, Halbwahrheiten und Vorurteile [...]. Der Islam gilt insbesondere als eine gewalttätige und fatalistische Gesetzesreligion, in der die Frau keine Rechte besitzt. In vielen [...] Büchern wird vor allem [...] die Unfreiheit des Menschen betont sowie die Gewaltsamkeit islamischer Eroberungspraxis ausführlich geschildert, so daß diese Themen schon allein quantitativ gesehen überrepräsentiert waren (Tworuschka, M., 1986: S. 315).

Daraus resultiert ein verzerrtes Gesamtbild (vgl. Vöcking et al., 1988: S. 279), in dessen Zentrum der Gegensatz ‚Islam‘ – ‚Abendland‘ (welches mit dem Christentum gleichgesetzt wird) steht (vgl. ebd.: S. 330; Tworuschka, 1986: S. 312).

Diese Dichotomie zwischen Christentum und Islam bzw. ‚wir‘ und ‚nicht-wir‘ stellt knapp 15 Jahre später auch Karakaşoğlu-Aydin (2001: S. 101 f.) fest. Sie sieht eine Stilisierung beider Religionen als unversöhnbare Feinde und den Islam als unvereinbar mit Demokratie (vgl. ebd.). Mit der Stigmatisierung muslimischer Menschen als ‚Fremde‘ würden diese aus der deutschen Gesellschaft ausgeschlossen, weshalb sie fordert, dass Schulbuchautor*innen und -verlage stärker auf diese Prozesse achten müssten (vgl. ebd.: S. 102 f.).

In einer 2004 veröffentlichten Studie stellen Ihtiyar, Jalil & Zumbrink (2004) fest, dass der Islam je nach Themenbereich anders dargestellt wird. So stehe die Thematisierung im Zeichen von Migration, Integration, Flucht und der daraus entstehenden Probleme, wenn es um den Islam in Deutschland und Europa geht (vgl. Ihtiyar, 2004a: S. 237, 2004b: S. 235; Jalil, 2004: S. 249). Wird der Nahe Osten thematisiert, geschähe dies über Darstellungen verschleierter Frauen, verarmter Großfamilien und anatolischer Dörfer (vgl. Ihtiyar, 2004a: S. 237 f.). Ein weiteres Themenfeld in den Schulbüchern stellt die politische Rolle des Islam dar. Dieses stünde vor allem im Zeichen der Themen „Ġihād“, ‚Re-Islamisierung‘, ‚islamisches Recht‘, ‚Fundamentalismus‘ sowie [des] Nahost-Konflikt[es]“

(Ihtiyar, 2004b: S. 234). Ähnlich wie Amin (2001) sehen sie, „dass die westliche Vorstellung vom Orient noch immer von den Stereotypen aus ‚1001 Nacht‘-Erzählungen gespeist wird“ (Ihtiyar, 2004a: S. 239).

Auch neuere Studien bestätigen diese Ergebnisse. Vor allem würden Islam und Menschen muslimischen Glaubens noch immer vereinfachend als homogene Phänomene dargestellt (vgl. Kamp, Kröhnert-Othman & Wagner, 2011: S. 3; Štimac, 2016: S. 7). Dabei vermittelten die Schulbücher „mehrheitlich den Eindruck, als existierten ‚der Islam‘ und ‚ein modernes Europa‘ als sich gegenseitig ausschließende und in sich homogene Einheiten mit konfrontativen Berührungen, jedoch weitgehend ohne Überschneidungen und Ähnlichkeiten“ (Kamp et al., 2011: S. 3). Dies würde unterstützt durch die Vermittlung der Auffassung, dass der Islam rückständig (vgl. ebd.: S. 18 ff.), nicht aufgeklärt (vgl. ebd.: S. 21) und daher nicht mit Europa und der europäischen Moderne vereinbar sei. Daher konstatieren die Autor*innen, „dass Schulbücher mit ihren Simplifizierungen des Islam und ihren problematischen Erzählungslücken kaum geeignet sind, Lernende gegen islamophoben Populismus zu immunisieren“ (ebd.). Im Gegenteil würden die Darstellungen gerade mit der Geschichts- und Identitätspolitik islamfeindlicher Populist*innen übereinstimmen, diese damit reproduzieren und so rassistische Tendenzen gegenüber Muslim*innen sowie deren strukturelle Benachteiligung verstärken (vgl. ebd.: S. 21 f.).

In einem historischen Gesamtüberblick der Darstellung des Islam in deutschen Schulbüchern zwischen 1700 und 2010 stellt Jonker (2011) fest, dass der Islam „als der gefährlichste und dauerhafteste Feind Europas abgebildet [wird], als Europas Antithese und Negation“ (ebd.: S. 136). Er identifiziert, ebenso wie die oben angeführten Studien, eine Didaktik des ‚wir‘ gegen ‚nicht-wir‘, die auf einer jahrhundertelangen Tradition beruhe (vgl. ebd.: S. 138). Für die Schulbücher seit dem Ende des 20. Jahrhunderts macht er einen Erzählstrang aus, der

die Ausbreitung des Islam Richtung Europa im 7. Jahrhundert, die Kreuzzüge im 11. Jahrhundert, die Ankunft von Arbeitskräften aus muslimisch geprägten Ländern in den 1960er Jahren mit den aktuellen politischen Unruhen im Nahen Osten verband. Was Kinder daraus mitnahmen, war eine Assoziationskette, die Gastarbeiter mit dem Islam, den Islam mit Tradition und Rückständigkeit und beide mit Bedrohung assoziierte (ebd.: S. 142).

Die hier zusammengetragenen Ergebnisse aus mehr als 30 Jahren Forschung verdeutlichen, dass die Darstellung des Islam in deutschen Schulbüchern bisher konsistent einseitig und diskriminierend geblieben ist.

2.3 Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Die genannten Studien untersuchten Lehrwerke, die vor der Veröffentlichung der eingangs erwähnten Beschlüsse und Empfehlungen für den Unterricht zugelassen wurden. 2013 veröffentlichte die KMK einen Beschluss zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule, in dem gefordert wird, dass Schulen interkulturelle Kompetenzen der Schüler*innen ausbilden und fördern sollen, da sie „eine Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, globalvernetzten Gesellschaft“ darstellen, „zu einem

friedlichen, demokratischen Zusammenleben [beitragen] und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt“ (KMK, 2013: S. 2) bieten können. Zwei Jahre später wurde dieser Beschluss durch eine gemeinsame Erklärung der KMK, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der deutschen Bildungsmedienverlage in Bezug auf Bildungsmedien konkretisiert:

Bildungsmedien „müssen die breite Vielfalt der Lebenswelten abbilden, die Diversität von Herkunft, Geschlecht, Orientierung, Erfahrung und Kompetenzen berücksichtigen und didaktische Hilfestellungen geben, um gezielt Perspektivwechsel und Multiperspektivität zu fördern. Bildungsmedien vermitteln nicht nur Fachwissen, sondern auch Werte und Normen. Sie thematisieren Aspekte wie Anerkennung und Teilhabe und können zu einem reflektierten und positiven Umgang mit Vielfalt beitragen (KMK, 2015: S. 2).

Die Bildungsmedienverlage verpflichten sich in dem Dokument u. a. dazu, eine „differenzierte Darstellung von Religionen und Weltanschauungen“ (ebd.: S. 5) in ihre Schulbücher aufzunehmen.

Auch über Deutschland hinaus wird dem Thema der interkulturellen und -religiösen Bildung eine große Bedeutung beigemessen. So stellt z. B. der Europarat fest, „that a broad education about religions [is] a desirable activity for all school students [...] to combat prejudice or intolerance and to promote mutual understanding“ (Jackson, 2014: S. 15). Auch hier wird auf die Verbindung von interkultureller Erziehung und interreligiösem Verständnis eingegangen:

The fundamental goal or aim of the religious dimension of intercultural education is to develop an understanding of religions. Such understanding is developed through [...] selected knowledge, developing and applying relevant skills, and cultivating appropriate attitudes, against a background of [...] tolerance, respecting the right of others to hold a religious or non-religious stance, human dignity and civic-mindedness (ebd.: S. 33).

Um dies zu ermöglichen, wird konkret darauf hingewiesen, dass der Darstellung der Religionen (inklusive ihrer inneren Diversität) besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss und sich daher Schulbuchautor*innen, -herausgeber*innen sowie -verlage dieser Verantwortung bewusst sein müssen (vgl. ebd.). Diese Sicht vertreten auch das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) und die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). In einer Empfehlung für die inklusive Gestaltung neuer Schulbücher heben die Organisationen den Beitrag, „den Bildung zur Wahrung und Verbreitung der Menschenrechte und zur Beendigung sämtlicher Formen von Diskriminierung leisten kann“ (GEI & UNESCO, 2018: S. 7), hervor und beziehen sich dabei u. a. explizit auf die Darstellung von Religionen, da diese „zu den wichtigsten und potentiell brisantesten Themen, die zur Entstehung von Stereotypen führen können[, gehören] und deswegen einer ausführlichen Auseinandersetzung bedürfen, um Vielfalt und gegenseitigen Respekt in hochwertigen Schulbüchern zu fördern“ (ebd.). Aus diesem Grund müssen Schulbücher frei von voreingenommenen, unvollständigen und falschen Darstellungen sein (vgl. ebd.).

3. Methodik und Ergebnisse der Schulbuchanalyse

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2.2 beschriebenen Ergebnisse früherer Schulbuchanalysen und der hier erwähnten Beschlüsse und Empfehlungen stellt sich die Frage, ob diese in aktuellen Lehrwerken berücksichtigt werden oder ob die Inhalte neuerer Schulbücher durch die „strukturell[e] Trägheit‘ der Institution Schule“ (Gogolin, 2008 [1994]: S. 8) noch immer in der Tradition ihrer Vorgänger stehen. Somit ergibt sich die folgende Hypothese, die in der anschließenden Analyse überprüft werden soll:

H1: Die Darstellung des Islam in aktuell zugelassenen Schulbüchern der BRD unterscheidet sich von der durch andere Studien festgestellten Islamdarstellung dahingehend, dass die o. g. Vereinbarungen und Empfehlungen umgesetzt wurden. Es kann in den untersuchten Schulbüchern eine differenzierte und multiperspektivische Darstellung des Islam ausgemacht werden.

3.1 Sampling

Nach Weinbrenner kann Schulbuchforschung immer nur Aspektanalyse bleiben (vgl. 1995: S. 40). Um dennoch eine möglichst umfassende Analyse der Islamdarstellungen in deutschen Schulbüchern zu ermöglichen, umfasst das Sample Schulbücher aller allgemeinbildenden Schulformen der Bundesrepublik (vgl. KMK, 2019: S. 25 f.). Die Auswahl der Fächer, deren Schulbücher analysiert werden, orientiert sich zwecks Vergleichbarkeit der Ergebnisse an anderen Studien (vgl. Štimac & Spielhaus, 2018: S. 14). Um Aussagen darüber treffen zu können, mit welchen Islamdarstellungen ein großer Teil der Schüler*innen in Deutschland konfrontiert wird, werden in dieser Arbeit nur Schulbücher für Unterrichtsfächer untersucht, die in allen Bundesländern und an allen Schulformen verpflichtend angeboten werden. Die in bisherigen Studien unbegründet nicht beachteten musischen Fächer wurden zusätzlich in das Sample aufgenommen. Es bleiben die Fächer Ethik, ev. und kath. Religionslehre, Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde/Politik, Wirtschaft, Kunst, Musik, Deutsch und Englisch. Trotz der Beschränkung auf diese Schulfächer war eine weitere Eingrenzung nötig, welche sich an Bredthauer, Triulzi, Kaleta, Helbert & Wörmann (2021) orientierte. Daher fiel die Wahl auf für die achte Klasse zugelassene Schulbücher, da Schüler*innen zu diesem Zeitpunkt in einer breiten Vielfalt an Sachfächern unterrichtet werden. Pro Unterrichtsfach wurden die zwei Schulbücher ausgewählt, die in den meisten Bundesländern für den Unterricht zugelassen sind. Bei gleicher Zulassungsquote wurde per Los entschieden. Im Anschluss wurde überprüft, dass Schulbücher aller Schulformen und unterschiedlicher Verlage vertreten waren, um einen repräsentativen Querschnittsüberblick zu ermöglichen. Das Ergebnis dieses Auswahlverfahrens sind 22 Lehrwerke. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Auswahl. Im Folgenden werden Kürzel für die Schulbücher genutzt, da hier kein expliziter Vergleich einzelner Verlage oder Schulbücher angestrebt wird.

Abkürzung/Fach	Titel	Verlag	Jahr	Zul.-quote
Ethik 1	Leben leben	Klett	2018	0,6
Ethik 2	Respekt 2	Cornelsen	2012	0,6
Ev. Rel. 1	Kursbuch Religion	Calwer	2016	0,9
Ev. Rel. 2	Kursbuch Religion elementar	Diesterweg	2019	0,7
Kath. Rel. 1	Leben gestalten	Klett	2018	0,9
Kath. Rel. 2	Wege d. Glaubens	Patmos	2015	0,7
Erdkunde 1	Diercke Geographie	Westermann	2018	0,6
Erdkunde 2	Terra Erdkunde	Klett	2020	0,7
Geschichte 1	Entdecken und Verstehen	Cornelsen	2017	0,9
Geschichte 2	Geschichte und Geschehen	Klett	2020	0,9
Soz./Pol. 1	Demokratie heute	Westermann	2018	0,7
Soz./Pol. 2	Politik entdecken	Cornelsen	2018	0,4
Wirtschaft 1	Praxis Wirtschaft	Westermann	2018	0,3
Wirtschaft 2	stark in Arbeit und Wirtschaft	Schroedel	2016	0,3
Kunst 1	Kunst entdecken	Cornelsen	2013	0,3
Kunst 2	Perspektiven d. Kunst	Oldenbourg	2006	0,3
Musik 1	Musik um uns	Schroedel	2017	0,6
Musik 2	MusiX	Helbling	2018	0,6
Deutsch 1	Deutsch.kombi.plus	Klett	2018	0,8
Deutsch 2	P.A.U.L. D	Westermann	2018	0,8
Englisch 1	G access	Cornelsen	2016	0,8
Englisch 2	Green Line	Klett	2017	0,8

Tab. 1: Schulbuchsample

3.2 Methodik

Die vorliegende Untersuchung stellt eine *inhaltliche Gesamtanalyse* dar, die einen *horizontalen* Vergleich in Bezug auf *einen* Aspekt der ausgewählten Bücher durchführt (vgl. Bamberger, 1995: S. 59). Die Darstellung des Islam wird in Lehrwerken unterschiedlicher Unterrichtsfächer der achten Klasse durch die Untersuchung ihres gesamten Inhalts analysiert. Damit handelt es sich hier um eine produktorientierte Schulbuchanalyse (vgl. Weinbrenner, 1995: S. 22 f.). Für dieses Vorhaben bietet sich eine Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2012; 2015) als eine Verbindung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden an (vgl. Štimac, 2016: S. 5). Als Mixed-Methods-Ansatz wird sie in aktuellen produktorientierten Schulbuchanalysen immer häufiger verwendet (vgl. Bock, 2018: S. 65), um der Komplexität pädagogischer Forschungsfelder gerecht zu werden (vgl. Gläser-Zikuda, Seidel, Rohlf, Gröschner & Ziegelbauer, 2012: S. 7). Denn Schulbücher und ihre Inhalte entstehen in einem gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Kontext und sind daher auch in diesem zu betrachten. Darüber hinaus sind die Inhalte der Bücher

selbst kontextuell zu analysieren und nicht losgelöst vom umgebenden Inhalt zu verstehen, um wiederkehrende und evtl. tendenziöse Darstellungen ausfindig machen zu können (vgl. Ihtiyar et al., 2004: S. 224 f.).

Das Interesse dieser Untersuchung liegt auf der Art und Weise, wie der Islam in Schulbüchern dargestellt wird. Dabei steht hier weniger im Vordergrund, ob die Inhalte korrekt präsentiert werden, sondern vielmehr die Themen(-komplexe) und Konstellationen, mit denen Islam und Muslim*innen verbunden und dargestellt werden. Daher wurde der zentrale Teil des Kategoriensystems für die Qualitative Inhaltsanalyse induktiv erarbeitet. So soll durch die Ergebnisse der Untersuchung evident werden, welches *Bild* Schüler*innen von Islam und Menschen muslimischen Glaubens präsentiert wird. Für das Kategoriensystem lohnt sich jedoch auch das „Anknüpfen an den Erfahrungen anderer mit dem zu untersuchenden Gegenstand“ (Mayring, 2015: S. 13). Daher und auch, um eine gewisse Vergleichbarkeit mit anderen Studien zu ermöglichen, wurden zwei Analysekatégorien aus theoretischen Überlegungen zur Schulbuchgestaltung und -forschung gebildet. So ist neben den Inhalten, durch die der Islam in den Schulbüchern thematisiert wird, auch die Art und Weise, *wie* er dargestellt wird, bedeutsam: Herrschen verallgemeinernde bzw. vereinfachende Darstellungen vor oder wird auf divergierende Perspektiven hingewiesen bzw. werden Aussagen in ihrem Zusammenhang relativiert (vgl. GEI & UNESCO, 2018: S. 14; Weinbrenner, 1995: S. 33)? Werden weiterführende oder Hintergrundinformationen angeboten, die eine Kontextualisierung der Inhalte ermöglichen? So ergibt sich für diese Arbeit ein Kategoriensystem, welches teils aus deduktiven, teils aus induktiven Kategorien besteht. Tabelle 2 listet die deduktiven Kategorien auf und erläutert diese.

Kategorie	Fragestellung – Ausprägungen
Differenzierende Darstellung	Wird auf die Diversität der verschiedenen islamischen Strömungen, Praktiken, Lebensformen etc. eingegangen? – Ja; Nein
Hintergrund- bzw. weiterführende Informationen	Werden zusätzlich zu der Hauptaussage der Fundstelle Hintergründe oder Auswirkungen des thematisierten Inhalts angeführt, die das Dargestellte aus anderen Perspektiven betrachten und/oder eine bessere Einordnung ermöglichen? – Ja; Nein

Tab. 2: Deduktive Kategorien

Während der Sichtung aller 22 Lehrwerke wurden alle Stellen markiert, an denen Islam und Menschen muslimischen Glaubens thematisiert oder Inhalte mit diesen in Verbindung gebracht wurden. Dabei konnte es sich um eine explizite Nennung oder um Verweise auf bzw. Darstellungen von mit dem Islam in Verbindung gebrachten Symbolen (bspw. verschiedene Formen der Verschleierung, Moscheen, Halbmond etc. (vgl. bspw. Barskanmaz, 2009: S. 383; Mannitz, 2005: S. 41)) handeln. Diese Fundstellen wurden im Anschluss digitalisiert und kodiert. Hier kamen zum einen die bereits erwähnten Kategorien zum Einsatz, zum anderen wurden aus dem Inhalt der Bücher induktiv neue Kategorien erstellt. Dabei war zum einen das von Bedeutung, was in der Fundstelle direkt genutzt

wurde, um einen Bezug zum Islam herzustellen (Kategorie: Inhalt), zum anderen die angrenzenden Themen, die in der Umgebung der Fundstelle behandelt wurden (Kategorie: angrenzende Themenfelder). Während jeder Fundstelle nur ein Kode der Kategorie ‚Inhalt‘ zugewiesen wurde, um so die konkrete Thematik der Stelle im Schulbuch zu erfassen, wurden für die Kategorie ‚angrenzende Themenfelder‘ alle umliegenden Inhalte berücksichtigt. So sollten die Themenkonstellationen herausgearbeitet werden, in die die Fundstelle eingebettet ist. Oft war es bei diesem Arbeitsschritt möglich, Schlagwörter aus den Texten als Codes zu nutzen. An den anderen Stellen orientieren sich die Codes so nah wie möglich am Inhalt. Diese Interpretationsarbeit stellt die Hauptaufgabe des ersten inhaltsanalytischen Schrittes einer Qualitativen Inhaltsanalyse dar (vgl. Mayring, 2015: S. 20 f.) und ist im Anschluss daran der Ausgangspunkt für quantifizierende Analysen (vgl. ebd.: S. 24). Um diese dabei in einem aussagekräftigen und gleichzeitig überschaubaren Rahmen zu halten, wurden die Codes der Kategorien ‚Inhalt‘ (55 Codes) und ‚angrenzende Themenfelder‘ (107 Codes) in thematisch zusammengehörigen Gruppen zusammengefasst. Aus dieser Zusammenfassung ergaben sich für die Kategorie ‚Inhalt‘ 11, für die Kategorie ‚angrenzende Themenfelder‘ 10 Übergruppen, die im Weiteren verwendet werden. Diesem Schritt schloss sich ein zweiter Kodierungsdurchgang an, in dem überprüft wurde, ob die nun zusammengefassten Kode-Gruppen dem Inhalt der Fundstellen noch immer gerecht wurden. Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Auswertung werden im Folgenden vorgestellt, um die Fragestellung dieser Arbeit, wie Islam und Menschen muslimischen Glaubens in den 22 Lehrwerken dargestellt werden, zu beantworten.

3.3 Ergebnisse der Inhaltsanalyse

In den 22 untersuchten Lehrwerken wurde an insgesamt $N = 360$ Stellen Bezug auf den Islam oder Menschen muslimischen Glaubens genommen. Tabelle 3 zeigt den Anteil der Seiten mit Fundstellen an der Gesamtseitenanzahl der einzelnen Bücher. Gut ein Drittel der Bücher (36%) thematisiert Islam/Muslim*innen selten (auf zwischen 5 und 15 % der Seiten), während das Themenfeld in einem Großteil der Bücher (59%) kaum bis gar nicht erwähnt wird. Lediglich eines der Lehrwerke (Ethik 2) nimmt auf mehr als jeder sechsten Seite Bezug auf den Islam. Dabei weisen vor allem die Lehrwerke der Fachgruppe Ethik/Religion vergleichsweise hohe Werte auf, gefolgt von den Fächern Sozialkunde/Politik und Geschichte. In den Lehrwerken der musischen und der Sprachfächer spielt das Thema (beinahe) keine Rolle, ebenso im Wirtschafts- und Erdkundeunterricht.

Lehrwerk	Seiten gesamt	Fundstellen	Seiten mit Fundstellen	Anteil Seiten mit Fundstellen
Ethik 1	237	23	16	7%
Ethik 2	152	30	25	16%
Ev. Rel. 1	240	39	27	11%
Ev. Rel. 2	208	28	21	10%
Kath. Rel. 1	224	33	28	13%
Kath. Rel. 2	256	18	17	7%
Erdkunde 1	248	12	9	4%
Erdkunde 2	259	0	0	0%
Geschichte 1	272	14	11	4%
Geschichte 2	280	66	28	10%
Soz./Pol. 1	400	41	30	8%
Soz./Pol. 2	216	41	21	10%
Wirtschaft 1	368	0	0	0%
Wirtschaft 2	208	0	0	0%
Kunst 1	204	0	0	0%
Kunst 2	528	0	0	0%
Musik 1	384	7	1	0%
Musik 2	192	2	2	1%
Deutsch 1	320	0	0	0%
Deutsch 2	434	6	6	1%
Englisch 1	264	0	0	0%
Englisch 2	264	0	0	0%

Tab. 3: Fundstellen

Tabelle 4 listet auf, welche Themenfelder in den Schulbüchern genutzt wurden, um Islam und Muslim*innen zu thematisieren. Dabei steht die Darstellung unterschiedlichster ‚Facetten des Islam‘ deutlich im Vordergrund (42%), gefolgt von der Thematisierung historischer Ereignisse und der ‚Vielfalt der Religionen‘ der Welt (jeweils 16%). Hier ist anzumerken, dass 49 von 151 Fundstellen der Kategorie ‚Facetten des Islam‘ die Verschleierung muslimischer Frauen und 25 von 58 Fundstellen der Kategorie ‚Geschichte‘ die Kreuzzüge zum Inhalt hatten.

Inhalte d. Fundstellen	Anzahl
Diskriminierung	10
Facetten des Islam	151
Geschichte	58
Gesellschaft Deutschland	9
Kultur	7
Mensch	5
Naher/Mittlerer Osten	19
Religiöse Konflikte	5
Religiöser Extremismus	34
Toleranz	4
Vielfalt der Religionen	58
Summe	360

Tab. 4: Kategorie *Inhalte*

Tabelle 5 gibt Aufschluss darüber, in welche thematischen Kontexte die 360 Darstellungen eingebettet sind. Durchschnittlich wurden pro Fundstelle 4,12 angrenzende Themenfelder festgestellt, von denen die Themenbereiche des ‚zwischenmenschlichen Antagonismus‘ (kulturelle/religiöse Konflikte, Kriege, Terror etc.) mit 33% der Kodierungen und der unterschiedlichen ‚Religionen der Welt‘ mit 24% der Kodierungen den Großteil ausmachen. Mit Abstand folgen die Bereiche des ‚zwischenmenschlichen Miteinanders‘ (11%), der unterschiedlichen ‚Facetten des Islam‘ (9%) und der ‚Migration‘ (8%).

Kontexte d. Fundstellen	Anzahl
Facetten des Islam	138
Freizeit	3
Antagonismus	490
Geschichte	84
Gesellschaft Deutschlands	37
Individuum	12
Migration	112
Miteinander	169
Religionen der Welt	354
Weltgesellschaft	85
Summe	1484

Tab. 5: Kategorie *angrenzende Themenfelder*

In lediglich 11% der Fundstellen (38 differenzierende Darstellungen gegenüber 322 nicht-differenzierenden) wird auf die interne Diversität des Islam eingegangen oder

bspw. thematisiert, dass der Islam sich nicht auf den Nahen Osten beschränkt (vgl. Pew Forum on Religion & Public Life, 2009; 2012). Fächergruppenübergreifend überwiegen nicht-differenzierende Darstellungen, wie in Abbildung 1 verdeutlicht wird.

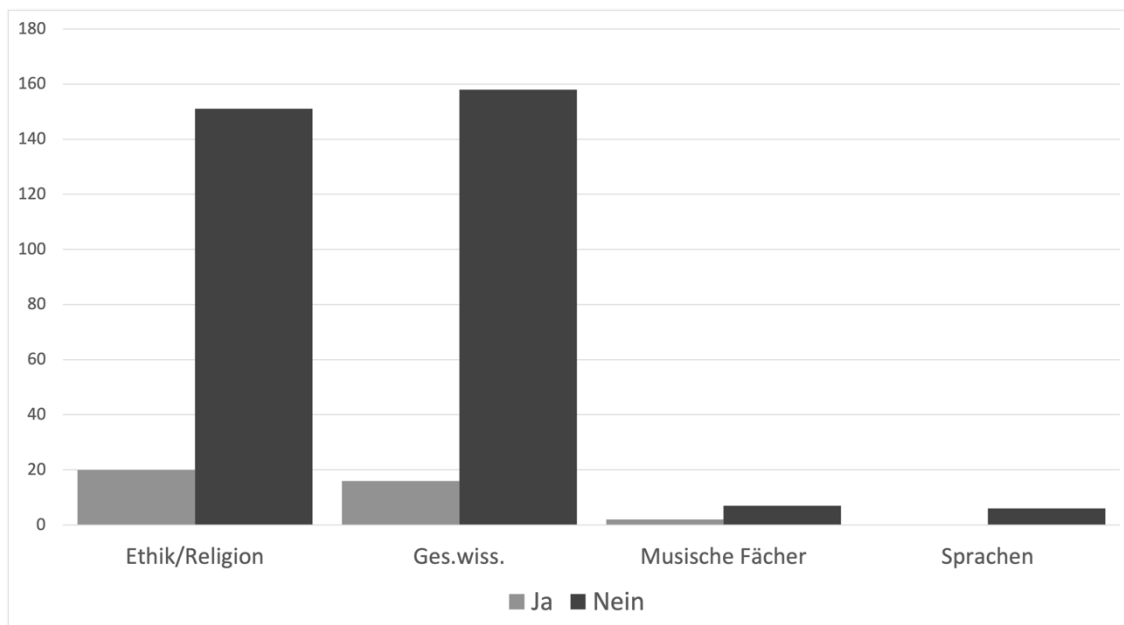


Abb. 1: Werden differenzierende Darstellungen angeboten?

Eng mit der differenzierenden Darstellung von Inhalten verbunden ist die Frage, ob den Schüler*innen zu einem bestimmten Thema weiterführende oder Hintergrundinformationen dargeboten werden. Dies ermöglicht es Schüler*innen, die Inhalte „in weitere gesellschaftliche, politische und geistesgeschichtliche Zusammenhänge zu stellen“ (GEI & UNESCO, 2018: S. 19) und wirkt somit vereinfachenden und essenzialisierenden Darstellungen entgegen. Abbildung 2 zeigt, dass bei lediglich 3 der 11 Inhaltskategorien (‚Geschichte‘, ‚Kultur‘, ‚religiöser Extremismus‘) Darstellungen vorherrschen, die weiterführende Informationen anbieten. Jedoch kann nur für den Themenbereich ‚Geschichte‘ behauptet werden, dass Darstellungen mit weiterführenden Informationen überwiegen. Die Kategorien ‚Toleranz‘, ‚religiöse Konflikte‘ und ‚Diskriminierung‘ weisen in dieser Teilanalyse die niedrigsten Werte auf.

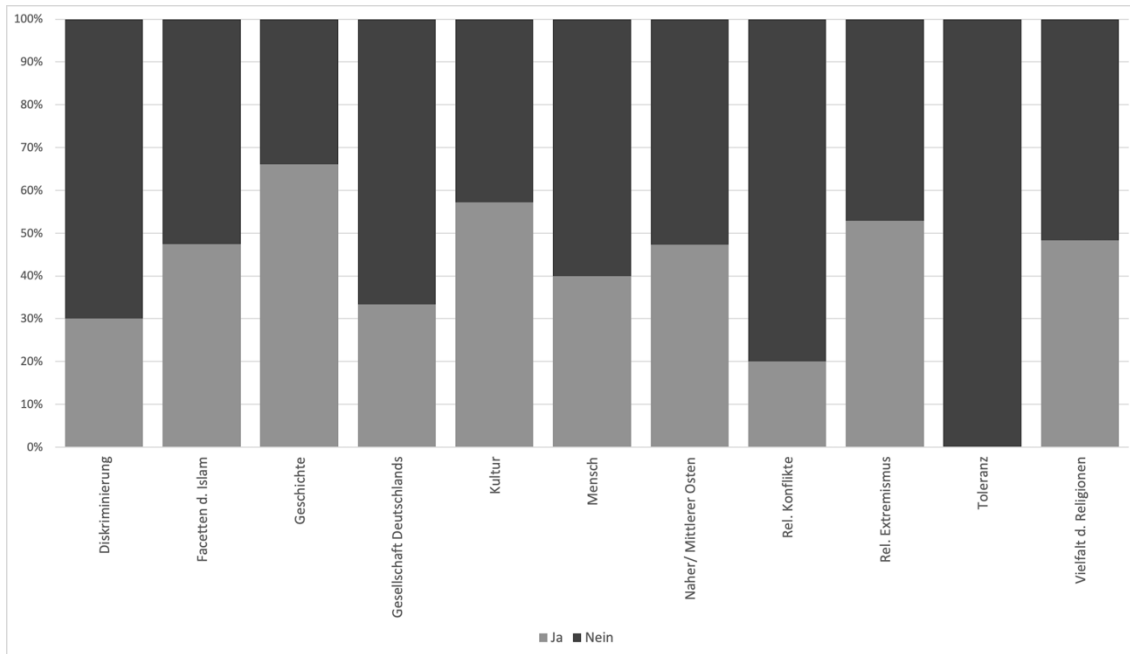


Abb. 2: Werden Hintergrundinformationen angeboten?

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass Islam und Muslim*innen in den Büchern der musischen und Sprachfächer keine Rolle spielen. Während sich in den Lehrwerken der Fächer Ethik und Religion sowie der Gesellschaftswissenschaften annähernd gleich viele Darstellungen (171 zu 174) finden lassen, weisen die Schulbücher der Fächergruppe Ethik/Religion den höchsten durchschnittlichen Seitenanteil auf, der der Thematisierung des Islam gewidmet wird (11%). Bei den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern liegt dieser bei 4,5%. Dies lässt darauf schließen, dass der Islam zwar in beiden Fächergruppen gleich oft behandelt wird, der Darstellung des Islam in der Fächergruppe Ethik/Religion auf die anderen in den Büchern behandelten Inhalte bezogen aber mehr Bedeutung beigemessen wird. Im Zuge dessen verweisen die Inhalte, durch die der Islam thematisiert wird, und die Kontexte, in die diese Thematisierungen eingebunden werden, darauf, dass in den unterschiedlichen Fächern abweichende Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden. Während in den Ethik- und Religionsfächern Aspekte des Islam und die Religionen der Welt besprochen werden, konzentriert sich das Fach Geschichte auf historische Ereignisse und das Fach Sozialkunde/Politik auf Felder wie religiöser Extremismus und Migration. Dabei überwiegt hier die Einbettung in einen konfliktbehafteten und negativ konnotierten Kontext. In der Fächergruppe Ethik/Religion schwankt diese zwischen dem Antagonismus unterschiedlicher (religiöser und gesellschaftlicher) Gruppen und der Darstellung der weltweiten religiösen Vielfalt.

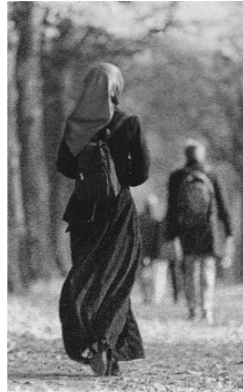
In den Schulbüchern werden Islam und Muslim*innen also mit verschiedenen Schwerpunkten thematisiert. Dabei überwiegt eine konflikthafte und negative Darstellung in den meisten Fällen. Auffällig ist, dass der Islam in den Schulbüchern der musischen Fächer quasi nicht vorkommt. So findet sich in dem umfangreichsten der hier untersuchten Bücher (Kunst 2) nicht eine Erwähnung des Islam. Zwar wird an 9 Stellen in beiden

Musiklehrwerken der Islam angesprochen, im Vergleich zu der Gesamtseitenzahl und der Themenvielfalt beider Bücher ist dieser Anteil jedoch verschwindend gering. Es scheint (aktuell) zwar möglich zu sein, Islam und Muslim*innen im Kontext von Religionen, historischen Ereignissen und politischen, gesellschaftlichen sowie religiösen Konflikten zu thematisieren, jedoch nicht unter kulturellen (z. B. künstlerischen und musikalischen) Aspekten. Zusätzlich übergeht die beinahe vollständige Ausklammerung der Behandlung des Islam in den Deutschbüchern wichtige Einflüsse auf bspw. die deutschsprachige Literatur, wie sie in Goethes *west-östlicher Divan* zu finden sind, oder eine mögliche kritische Bearbeitung der kolonialen Vergangenheit Deutschlands und anderer europäischer Nationen und die damit in Verbindung stehenden Orientbilder, die sich in vielfältiger Weise auf die kulturellen Werke der Kolonialmächte ausgewirkt haben (vgl. Said, 2019 [1978]: S. 38). Eine solche Thematisierung wäre auch in den Englischlehrwerken denkbar, oder aber die Erwähnung der muslimischen Diaspora in Gesellschaften mehrheitlich englischsprachiger Länder (vgl. The Pew Forum on Religion & Public Life, 2009). In diesen Lehrwerken werden somit Möglichkeiten nicht genutzt, die eine Erweiterung der in Schulbüchern vermittelten Perspektive auf Islam und Muslim*innen gestatten würden. Auch die überwiegend undifferenzierte und damit häufig essenzialisierende Darstellung *des* Islam und *der* Muslim*innen ist in diesem Zuge zu nennen. In nur knapp jeder zehnten Fundstelle wird darauf eingegangen, dass es den einen Islam nicht gibt, sondern dieser sich durch diverse Untergruppierungen und -strömungen, Glaubens- und Rechtsschulen auszeichnet und es daher nicht die eine religiöse muslimische Praxis geben kann, durch die sich ‚die Muslim*innen‘ auszeichnen. Die Folge dieser stark verkürzenden und vereinfachenden Darstellung ist der Eindruck, der (fiktive) eine Islam sei so, wie er in den Schulbüchern dargestellt wird.

Das häufigste Symbol, durch das der Islam abgebildet wird, ist das Kopftuch¹. Das historische Ereignis, das in Bezug auf den Islam am häufigsten erwähnt wird, sind die Kreuzzüge. Islamistischer Terror, Gewalt und das daraus resultierende Leid (oft am Krieg in Syrien oder an terroristischen Anschlägen in Europa und Nordamerika exemplifiziert) sowie der (durch Migration verschärfte) Konflikt zwischen ‚der westlichen‘ und ‚der islamischen‘ Welt, aber auch zwischen den abrahamitischen Religionen sind die am häufigsten verwendeten Themenfelder, die eine Darstellung des Islam einrahmen. Einige dieser dominierenden Darstellungen sollen hier nun exemplarisch betrachtet werden, um so zu verdeutlichen, wie die untersuchten Schulbücher Islam und Muslim*innen konkret abbilden.

Das Kopftuch wird in Form einer bildlichen Darstellung als ‚Marker‘ genutzt, um zu verdeutlichen, dass Islam und/oder Muslim*innen thematisiert werden. Nur in seltenen Fällen beziehen sich Lesetexte oder Aufgabenstellungen auf diese Bilder.

¹ Diese Wortwahl schließt sich ausdrücklich an die der untersuchten Schulbücher an, um diese hier zu verdeutlichen. In den meisten Büchern wird weder zwischen verschiedenen Formen der Verschleierung differenziert, noch thematisiert, welche Form wo und weshalb vorherrscht.



Muslima

Abb. 3: aus Soz./Pol. 1: S. 274

In den Fällen, in denen die Bücher explizit die muslimische Verschleierung behandeln, wird hauptsächlich die ‚Kopftuchdebatte‘ (vgl. bspw. Berghahn, Rostock & Nöhring, 2009) thematisiert und dabei klar Stellung bezogen:

Das Kopftuch ist ein Relikt, also ein Überbleibsel aus alten Zeiten. Es gilt heute vielen als Symbol der Unterdrückung, weil muslimische Frauen oft dazu gezwungen wurden und werden, es zu tragen. [...] In vielen weltlichen und religiösen Gemeinschaften hatten früher allein die Männer das sagen. Im Islam ist das teilweise heute noch so. Der Koran wurde und wird dann oft zum Instrument der Unterdrückung von Frauen missbraucht (Ethik 2: S. 109).

Die Problematik einer solchen Darstellung liegt nicht darin, dass hier Unwahrheiten verbreitet werden. Im Gegenteil: Während diese Aussagen (räumlich und zeitlich begrenzt und jeweils anders legitimiert) durchaus der Wahrheit entsprechen (vgl. bspw. Karakaşoğlu, 2005: S. 38), ist die Art und Weise der Darstellung kritisch zu bewerten. Der Kopftuchzwang wird hier zur Norm stilisiert, das Kopftuch allein als Instrument der Frauenunterdrückung präsentiert. Als solches habe es eine religiöse Grundlage, wodurch Koran und Islam mit Frauenunterdrückung gleichgesetzt werden (vgl. Monjezi Brown, 2009: S. 445). Dass Frauen sich auch aktiv für das Tragen eines Kopftuches entscheiden, wird zwar erwähnt, jedoch erscheint es in diesem Framing fragwürdig, warum sie sich freiwillig dazu entscheiden sollten. Damit wird Musliminnen abgesprochen, dass eine selbstgewählte und -bestimmte Verschleierung auch ein selbstermächtigender Akt sein kann (vgl. ebd.: S. 442 f.; Korteweg & Yurdakul, 2016: S. 25 f., 28 f.).

Wie das Symbol ‚Kopftuch‘ werden auch die Themen (religiös motivierte) Gewalt und islamistischer Terror² dazu genutzt, den Islam mit unterschiedlichen Themenfeldern

² In allen Büchern, die diese Themen ansprechen, werden die Begrifflichkeiten (islamischer/islamistischer) ‚Extremismus‘, (islamischer/islamistischer) ‚Fundamentalismus‘ und ‚Islamismus‘ quasi synonym genutzt und alle drei in einen Zusammenhang mit Terrorismus gebracht. So entsteht der Eindruck, dass die drei Ausdrücke lediglich unterschiedliche Wörter für ein und dasselbe Phänomen sind. Dass diese Pauschalisierung jedoch nicht unproblematisch ist, zeigen bspw. Damir-Geilsdorf, Hedider und Menzfeld (2018) am Beispiel des Salafismus in Deutschland. Für eine differenzierte Darstellung siehe auch Seidensticker (2014).

zu verknüpfen. Darüber hinaus wird der islamistische Terror in den Büchern des Sozialkunde/Politik-Unterrichts in einem eigenständigen Unterkapitel behandelt. So wird das Kapitel ‚Internationale Konflikte und Friedenssicherung‘ in einem Schulbuch unter anderem durch folgendes Bild und die daran anknüpfenden Fragen ‚Warum gibt es Terrorismus? Was wollen islamistische Terroristen mit ihren Anschlägen erreichen?‘ eingeleitet.



Abb. 4: aus Soz./Pol. 1: S. 367

Hier wird zum einen konkret Angst geschürt durch die Darstellung von Islamisten, die Kinder zum Kriegsdienst verpflichten, zum anderen wird Terrorismus per se mit islamistischem Terrorismus gleichgesetzt, während andere Formen des Terrors im Kapitel nicht erwähnt werden. Bei der Behandlung dieses Themas wird eher auf die Tatsache, dass islamistische Gruppierungen „äußerst gefährlich [sind], da ihre Mitglieder jederzeit bereit sind, terroristische Angriffe durchzuführen“ (Soz./Pol. 1: S. 374), als auf die Entstehung dieser unterschiedlichen Gruppierungen eingegangen. Dieser Darstellung einer omnipräsenten Gefahr für die westliche Welt (denn gegen diese scheint sich die Gewalt der Terrorgruppen hauptsächlich zu richten) folgt eine Abbildung, die das Bild einer weltweiten islamistischen Bedrohung untermauert.

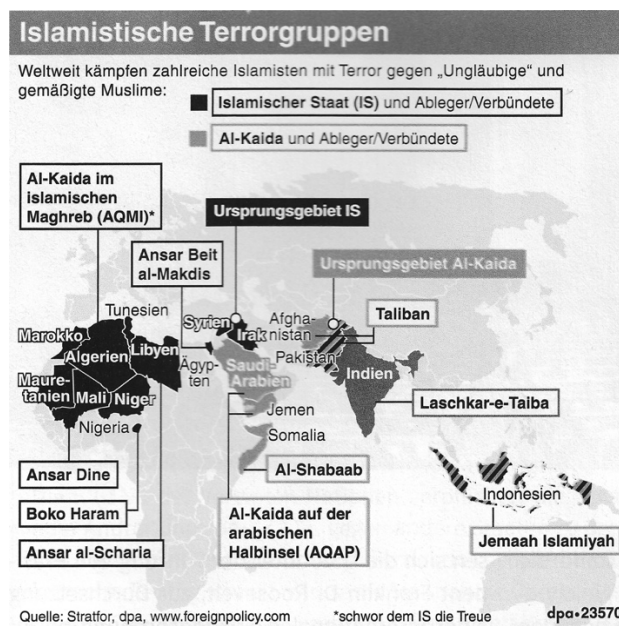


Abb. 5: aus Soz./Pol. 1: S. 375

Ohne jegliche Einordnung oder Zahlen zu den betreffenden Gruppierungen werden die Schüler*innen durch eine Aufgabenstellung dazu aufgefordert, die Karte auszuwerten. Optisch entsteht der Eindruck, als würde beinahe die gesamte mehrheitlich islamische Welt durch islamistische Gruppierungen kontrolliert.

Abgerundet wird dieses Bild der alten Feindschaft zwischen Christentum und Islam mit der oft bloß unterschwellig vermittelten Grundannahme der Unvereinbarkeit zwischen der *deutschen* Gesellschaft und dem Islam/den Muslim*innen. So wird das Kapitel über ‚den Islam‘ in einem der Religionsbücher durch die Leitfragen „Wer war Mohammed? Was glauben Muslime? Hat der Islam Säulen? *Wie kann es mit Muslimen zu Konflikten kommen? Was ist ein Islamist?*“ (Ev. Rel. 2: S. 166, Herv. L.W.) begonnen. Das Thema wird also bereits vor dem Inhalt so gerahmt, dass der Eindruck entsteht, Konflikte gehörten zum Umgang mit Muslim*innen dazu. Auf den dieser Einleitung folgenden Seiten werden beispielhaft einige Aspekte thematisiert, die nicht-muslimische Schüler*innen im Umgang mit Muslim*innen erwarten können: Sie sind arbeitslose Ausländer*innen, junge Frauen werden zwangsverheiratet, es herrscht Geschlechterungleichheit in muslimischen Haushalten, weshalb Musliminnen zuhause bleiben und sich um häusliche und erzieherische Pflichten kümmern müssen. Zusätzlich kann es sein, dass man mit einem muslimischen Mädchen nicht alles unternehmen kann, was in Deutschland als ‚normal‘ angesehen wird (z. B. Schwimmbadbesuch, Klassenfahrt), da ihm dies von seinen Eltern verboten wird. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Muslim*innen geholfen werden muss, damit „sie ihre religiöse Tradition leben und sich in unsere christlich orientierte, aber auch säkulare Gesellschaft integrieren können“ (Kath. Rel. 1: S. 54). Hier wird deutlich, dass der Islam als Religion und die sich zu ihm bekennenden Menschen nicht als Bestand-

teil der deutschen Gesellschaft anerkannt werden. Vielmehr werden Islam und Muslim*innen wie etwas von außen Dazugekommenes dargestellt, was nun, hier angekommen, Konflikte verursacht.

Dieser Darstellung entspricht auch der Befund, dass knapp ein Drittel der Fundstellen im Zusammenhang mit Themen der Migration problematisiert werden. Bspw. wird in einem Religionsbuch thematisiert, dass die Religiosität unter (christlichen) Jugendlichen immer weiter abnimmt. Aber: „Bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund – wohl zumeist Muslime – liegt der Anteil mit 67 Prozent deutlich höher. Unter ihnen hat die Religiosität in den letzten Jahren sogar deutlich zugenommen“ (Kath. Rel. 2: S. 35).

Hier werden durchaus interessante Fakten präsentiert, die Anlass für eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungen böten. Zeitgleich wird die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund von den Jugendlichen christlichen Glaubens abge sondert, wodurch zwei sich gegenüberstehende Einheiten konstruiert werden. Dabei wird der Differenzmarker ‚mit Migrationshintergrund‘ mit ‚muslimisch‘ identifiziert. Beides dient zur Abgrenzung von der deutschen, christlichen Mehrheitsgesellschaft. In einem anderen Buch wird erwähnt: „In Deutschland gibt es rund 4 Mio. Muslime, knapp die Hälfte von ihnen haben einen deutschen Pass“ (Ev. Rel. 1: S. 204). Es stellt sich die Frage, warum die Erwähnung der Staatsangehörigkeit bei einer Beschreibung des Islam von Bedeutung ist, während bspw. die Unterteilung in Sunna und Schia nicht erwähnt wird. Auch die Vorstellung, dass bei einer Beschreibung des Christentums die Zahl der Christ*innen mit und ohne deutsche Staatsangehörigkeit angegeben wird, mutet befremdlich an. Anscheinend jedoch nicht so bei einer Thematisierung des Islam. Diese Darstellungen knüpfen damit an bereits in der Gesellschaft der Bundesrepublik vorhandene Denkstrukturen und Ausdrucksmuster an (vgl. Attia, 2009: S. 147), die „die Differenz zwischen dem Bekannten (Europa, der Westen, ‚wir‘) und dem Fremden (der Orient, der Osten, ‚die‘)“ (Said, 2019 [1978]: S. 57) betonen. Dieses von Edward Said ‚Orientalismus‘ genannte Denkmuster dient der Selbstvergewisserung der europäischen Kultur (vgl. ebd.: S. 11 u. 16; Wiedemann, 2012: S. 3 f.). Dafür geht sie von einer „ontologischen Differenz zwischen Orient und Okzident“ (Biskamp, 2016: S. 103) aus und reproduziert diese durch Abwertung ‚des (muslimischen) Anderen‘ und die gleichzeitige Aufwertung ‚des (christlichen/europäischen) Eigenen‘. Die hier untersuchten Darstellungen reihen sich durch die Betonung dieser vermeintlichen Dichotomie in diesen Diskurs ein, bedienen sich der tradierten Darstellungsmuster und schaffen so neue, die an die Schüler*innen weitergegeben werden.

4. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurden durch eine Qualitative Inhaltsanalyse die Islamdarstellungen in 22 aktuell für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik zugelassenen Schulbüchern untersucht. Das Ergebnis dieser Untersuchung lautet, dass der Islam insgesamt sehr selten thematisiert wird. Es gibt aber Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern. So spielt die Thematisierung von Islam und Muslim*innen in den Büchern der musischen und Sprachfächer sowie der Fächer Wirtschaft und Erdkunde gar keine

oder eine nur sehr geringe Rolle. Diese Tatsache schränkt die Möglichkeiten einer vielfältigen Darstellung des Islam erheblich ein, was gerade vor dem Hintergrund der weiteren Ergebnisse dieser Analyse bedenklich ist. Zwar werden Islam und Menschen muslimischen Glaubens in den anderen Fächern häufiger erwähnt, jedoch auch hier nicht so, dass von einer Entsprechung zu den realen Lebensverhältnissen und -welten der Schüler*innen geredet werden kann³. Darüber hinaus konnte herausgestellt werden, dass sich die Darstellungen auf wenige, unterschiedlich kombinierte Themenfelder beschränken. Grundlegend ist hier der Topos der Fremdheit: In diesem werden Muslim*innen in fast einem Drittel der Fundstellen mit Migration und/oder Integration thematisiert. Die beiden weiteren oft genutzten Rahmen für die Islamdarstellung sind die Kontinuität von Gewalt, von den mittelalterlichen Kreuzzügen bis zum islamistischen Terror, und das Kopftuch, welches gleichzeitig das Fremde des Islam sowie islamisch begründete Unterdrückung der Frauen symbolisiert. Aus diesen Darstellungen ergibt sich in den Büchern ein weiteres Themenfeld: kulturelle und religiöse Konflikte zwischen Muslim*innen und Nicht-Muslim*innen.

Darüber hinaus werden den Schüler*innen wenig Möglichkeiten geboten, diese Inhalte kritisch zu beleuchten. Selten wird thematisiert, dass es ‚den Islam‘ nicht gibt. Es überwiegt eine essenzialisierende Darstellung, welche zur Folge haben kann, dass das, was in den Schulbüchern als ‚islamisch‘ vorgestellt wird, als repräsentativ für ‚den Islam‘ als Ganzes wahrgenommen wird. Diese Tatsache stellt sich aufgrund der begrenzten Themenauswahl der Islamdarstellungen als besonders problematisch heraus. Weiterführende Informationen werden zwar in der Hälfte aller Fundstellen angeboten, jedoch wäre hier noch viel Luft nach oben. So bleiben viele Chancen ungenutzt, die die möglichen Effekte der essenzialisierenden und vereinfachenden Darstellungen durch kritische Reflexion und Erwähnung realitätsgetreuer Diversität abmildern und ihnen entgegenwirken könnten.

Somit schließen die Ergebnisse dieser Arbeit in weiten Teilen an die Befunde orientalistischer Darstellungen von ‚wir vs. die‘, ‚Westen vs. Osten‘, ‚Okzident vs. Orient‘, ‚Christentum vs. Islam‘ usw. vorangegangener Studien an. Die hier untersuchten Schulbücher erfüllen die eingangs erwähnten Empfehlungen, Richtlinien und Beschlüsse (vgl. KMK, 2013, 2015; Jackson, 2014; GEI & UNESCO, 2018) überwiegend nicht. Damit konnte die Hypothese dieser Arbeit nicht bestätigt werden: Die meisten Fundstellen bieten keine differenzierte und multiperspektivische Darstellung des Islam. Lediglich einzelne Stellen bieten das Potenzial, die zumeist einseitigen Darstellungen aufzubrechen und durch neue Formen der Thematisierung und Verknüpfung der ehemals dichotom postulierten Sphären ‚des Orients‘ und ‚des Okzidents‘ für die nötige Irritation zu sorgen, die orientalistische Denkmuster aufbrechen kann:

³ Studien und Statistiken (vgl. Haug et al., 2009; Pew Research Center, 2015; Statistisches Bundesamt, 2021) lassen darauf schließen, dass ca. ein Viertel der aktuellen Schüler*innen muslimisch ist. An eine derartige Repräsentanz kommt keines der hier untersuchten Schulbücher heran.

Ansatzpunkte zur Überwindung orientalisierender und antimuslimischer Stereotype [...] beziehen sich vor allem auf die Bereitschaft, sich irritieren zu lassen, eigene Gewissheiten und Lebensweisen zu reflektieren und andere gelten zu lassen, Privilegien und Macht zu hinterfragen und abzugeben. Hierzu ist es notwendig, Vorstellungen von in sich geschlossenen Kulturen, die sich als fremde gegenüberstehen [...] fallen zu lassen (Attia, 2009: S. 149).

Durch die weitgehende Übernahme und Reproduktion tradiert orientalistischer Islamdarstellungen bieten die analysierten Schulbücher gerade diese Ansätze meistens nicht an. Jedoch spielen auch die Lehrkräfte „als Vermittler zwischen Schulbuchwissen und Lernenden [...] eine zentrale Rolle für die Unterrichtsgestaltung“ (Fuchs et al., 2014: S. 72). Daher kommt es neben des Framings der inhaltlichen Darstellungen der Schulbücher auch auf den Umgang der Lehrkräfte mit diesen an. Jedoch gelten die Lehrwerke vielen Lehrer*innen als Orientierungs-, Planungs-, und Durchführungshilfe für ihren Unterricht (vgl. ebd.: S. 10; GEI und UNESCO, 2018: S. 8; Niehaus et al., 2015: S. 10). Gerade weil die hier gefundenen Darstellungen auch in Studien für ältere Schulbücher ausgemacht wurden, lässt sich vermuten, dass aktuelle Lehrkräfte diese ebenfalls in der Schule gelernt und daher oft keine kritische Kompetenz in Bezug auf diese haben. Attia weist nach, dass orientalistische Denkmuster und damit verbunden antimuslimischer Rassismus in der Gesellschaft der Bundesrepublik unbewusst vorhanden sind, daher unkritisch verwendet und reproduziert werden (vgl. 2009: S. 147; auch Kerner, 2017: S. 72 f.). So liegt der Schluss nahe, dass die Darstellungen in den Büchern oftmals nicht durch Lehrkräfte korrigiert werden und sie damit eine gewisse Wirkung auf die Schüler*innen haben. Nicht zuletzt spielt daher auch die Lehrer*innenbildung eine zentrale Rolle. Durch die feste Verankerung der Wissensvermittlung bzgl. Religionen und religiöser Vielfalt in der Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrkräfte könnte ihnen Handlungswissen an die Hand gegeben werden, welches einen kritischen und differenzierenden Umgang mit aktuellen Islam- und anderen Religionsdarstellungen in Schulbüchern ermöglicht.

Es wären dieser Arbeit weitergehende Analysen anzuschließen, die untersuchen, wie Schüler*innen die Islamdarstellungen aufnehmen und verarbeiten, wie Lehrkräfte mit den Inhalten der Schulbücher umgehen und nicht zuletzt auch, was Schulbuchverlage und -autor*innen dazu bewegt, trotz der Vereinbarung mit der KMK an den tradierten Islamframes festzuhalten. Somit würden zum einen die weiteren Dimensionen der Schulbuchforschung abgedeckt und zum anderen ermöglicht, aufzudecken, ob, und wenn ja, wie der Orientalismus im deutschen Schulsystem über die Schulbuchdarstellungen hinaus verankert ist.

Schulbildung kann die Grundlage für ein friedliches, anerkennendes und gleichberechtigtes Zusammenleben legen (vgl. Pingel, 2010: S. 62). Dabei spielen Schulbücher eine entscheidende Rolle (vgl. GEI & UNESCO, 2018: S. 10). Dieser Aufgabe werden die hier untersuchten Lehrwerke mit Blick auf ihre Islamdarstellung jedoch kaum gerecht. Sie bergen vielmehr die Gefahr, einen ‚orientalistischen Habitus‘ an aktuelle und kommende Schüler*innengenerationen weiterzugeben und den Islam als ‚Stigma‘ (vgl. Goffman, 1980 [1963]) für Muslim*innen in der deutschen Gesellschaft zu (re-)konstruieren. Aus diesem

Grund besteht ein dringender Änderungsbedarf für kommende Lehrwerke hin zu der Einhaltung der Vorgaben einer differenzierten, lebensweltnahen und aner kennenden Darstellung aller Religionen.

Literatur

- Amin, Osama (2001). Die Darstellung des Islams—Beispiele aus Schulbüchern. In *Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland* (Hg.), S. 58-61.
- Attia, Iman (2009). *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes: Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: Transcript.
- Bamberger, Richard (1995). Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In Olechowski (Hg.), S. 46-94.
- Barskanmaz, Cengiz (2009). Das Kopftuch als das Andere. Eine notwendige postkoloniale Kritik des deutschen Rechtsdiskurses. In Berghahn et al. (Hg.), S. 341-359.
- Berger, Peter Ludwig & Luckmann, Thomas (2018). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (Erstveröffentlichung 1966 bei Doubleday, New York). Frankfurt (Main): Fischer Taschenbuch.
- Berghahn, Sabine; Rostock, Petra & Nöhring, Alexander (Hg.) (2009) *Der Stoff, aus dem Konflikte sind: Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Bielefeld: Transcript.
- Biskamp, Floris (2016). *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit: Antimuslimischer Rassismus aus Sicht postkolonialer und neuerer kritischer Theorie*. Bielefeld: Transcript.
- Bock, Annetrin (2018). Theories and Methods of Textbook Studies. In Fuchs, Eckhardt & Bock, Annetrin (Hg.), *The Palgrave handbook of textbook studies*. London: Palgrave Macmillan, S. 57-70.
- Bredthauer, Stefanie; Triulzi, Marco; Kaleta, Magdalena; Helbert, Stefanie & Wörmann, Leon (2021). Deko oder Didaktik? Mehrsprachigkeit in Schulbüchern für Sachfächer. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 75(1), S. 244-275.
- Damir-Geilsdorf, Sabine; Hedider, Yasmina, & Menzfeld, Mira (2018). *Salafistische Kontroversen um die Auslegung des Glaubens und Alltagspraktiken: Pierre Vogel und andere Akteure in Deutschland* (Nr. 2/2018; CoRE NRW Report). CoRe NRW.
- Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga & Stoletzki, Almut (2014). *Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R unipress.
- Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (GEI) & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *Schulbuchinhalte inklusiv gestalten Religion, Gender und Kultur im Fokus = Making textbook content inclusive*.
- Gläser-Zikuda, Michaela; Seidel, Tina; Rohlf, Carsten & Gröschner, Alexander (Hg.). (2012). *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.

- Gläser-Zikuda, Michaela; Seidel, Tina; Rohlfs, Carsten; Gröschner, Alexander & Ziegelbauer, Sascha (2012). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung—Eine Einführung in die Thematik. In Gläser-Zikuda et al. (Hg.), S. 7-13.
- Goffman, Erving (1980). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (Erstveröffentlichung 1963 bei Prentice-Hall, New Jersey). Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (Erstveröffentlichung 1994). Münster: Waxmann.
- Haug, Sonja; Müssig, Stephanie & Stichs, Anja (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2017). *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ihtiyar, Neşe (2004a). Geografie. *Internationale Schulbuchforschung*, 26(3), S. 237–248.
- ___ (2004b). Geschichte. *Internationale Schulbuchforschung*, 26(3), S. 226–236.
- Ihtiyar, Neşe; Jalil, Safiye & Zumbrink, Pia (2004). Der Islam in deutschen Schulbüchern (1995-2002). *Internationale Schulbuchforschung*, 26(3), S. 223–225.
- Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (Hg.). (2001). *Islam im Schulbuch: Dokumentation zur Fachtagung: „Das Bild des Islam in Deutschen Schulbüchern“*. Kandern im Schwarzwald: Spohr.
- Jackson, Robert (2014). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jalil, Safiye (2004). Sozialkunde und Politik. *Internationale Schulbuchforschung*, 26(3), S. 249–261.
- Jonker, Gerdien (2011). Wer „wir“ nicht ist: Zur Darstellung des Islam in den deutschen Schulbüchern (von 1700 bis 2010). In Gemein, Gisbert (Hg.), *Kulturkonflikte—Kulturbegegnungen. Juden, Christen und Muslime in Geschichte und Gegenwart*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 136-151.
- Kamp, Melanie; Kröhnert-Othman, Susanne & Wagner, Constantin (2011). *Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2005). Frauen mit Kopftuch in Deutschland. Symbol der Religiosität, Zeichen von Unterdrückung, Ausdruck neuer Identitäten? In Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Debatte Konfliktstoff Kopftuch*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 36-40.
- Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (2001). Zusammenfassende Reflexion und künftige Aufgaben. In Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (Hg.), S. 96-106.
- Kerner, Ina (2017). *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.

- KMK (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. D. F. vom 05.12.2013*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- ___ (2015). *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmediaverlage. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- ___ (2019). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/2017 Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Korteweg, Anna C., & Yurdakul, Gökçe (2016). *Kopftuchdebatten in Europa: Konflikte um Zugehörigkeit in nationalen Narrativen*. Bielefeld: Transcript.
- Mannitz, Sabine (2005). Kopftücher in Europas Schulen. Brauchen wir neue Gesetze? In Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Debatte Konfliktstoff Kopftuch*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 41-42.
- Mayring, Philipp (2012). Qualitative Inhaltsanalyse—Ein Beispiel für Mixed Methods. In Gläser-Zikuda et al. (Hg.), S. 27-36.
- ___ (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Michel, Gerhard (1995). Die Rolle des Schulbuches im Rahmen der Mediendidaktik—Das didaktische Verhältnis des Schulbuches zu traditionellen Lernmedien und Neuen Medien. In Olechowski (Hg.), S. 95-115.
- Monjezi Brown, Indre (2009). Muslimische Frauen und das Kopftuch—Hijab und Islamischer Feminismus. In Berghahn et al. (Hg.), S. 341-359.
- Niehaus, Inga; Hoppe, Rosa; Otto, Marcus & Georgi, Viola B. (2015). *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Berlin: Bundesbeauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Olechowski, Richard (Hg.). (1995). *Schulbuchforschung*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Pew Research Center (2015). *Religious Composition by Country, 2010-2050*. <https://www.pewforum.org/2015/04/02/religious-projection-table/2010/percent/Europe/> (zuletzt abgerufen am 11.11.2021)
- Pingel, Falk (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: UNESCO.
- Radtke, Frank-Olaf (2001). „Wir“ und „Sie“. Bilder von Fremden im Schulbuch. In Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland (Hg.), S. 19-33.
- Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e. V. (REMID) (2019). *Mitgliederzahlen: Islam*. https://www.remid.de/info_zahlen/islam/ (zuletzt aufgerufen am 11.11.2021)
- Said, Edward W. (2019). *Orientalismus* (Erstveröffentlichung 1978 bei Pantheon Books, New York). Frankfurt (Main): S. Fischer.

- Seidensticker, Tilman (2014). *Islamismus: Geschichte, Vordenker, Organisationen*. München: Beck.
- Statistisches Bundesamt (2021). *Datenreport 2021: Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Stein, Gerd (2003). Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In Wiater (Hg.), S. 23-32.
- Štimac, Zrinka (2016). *Vernetzte Welt—Getrennte Religionen? Verflechtung von Religion und Gesellschaft als Herausforderung der Schulbücher* (Nr. 2016/1; Eckert. Working Papers). Georg-Eckert-Institut.
- Štimac, Zrinka & Spielhaus, Riem (Hg.). (2018). *Schulbuch und religiöse Vielfalt: Interdisziplinäre Perspektiven*. V&R unipress.
- The Pew Forum on Religion & Public Life. (2009). *Mapping the global Muslim population. A report on the size and distribution of the world's Muslim population*. Washington. <https://www.pewforum.org/2009/10/07/mapping-the-global-muslim-population/> (zuletzt aufgerufen am 11.11.2021)
- ___ (2012). *The world's Muslims: Unity and Diversity*. Washington. <https://www.pewforum.org/2012/08/09/the-worlds-muslims-unity-and-diversity-executive-summary/> (zuletzt aufgerufen am 11.11.2021)
- Thonhauser, Josef (1995). Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie. In Olechowski (Hg.), S. 175-194.
- Tworuschka, Monika (1986). *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Vöcking, Hans; Zirker, Hans; Tworuschka, Udo & Falaturi, Abdoljavad (1988). *Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Weinbrenner, Peter (1995). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In Olechowski (Hg.), S. 21-45.
- Wiater, Werner (Hg.). (2003a). *Schulbuchforschung in Europa: Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ___ (2003b). Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In Wiater (Hg.), S. 11-21.
- ___ (2003c). Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. In Wiater (Hg.), S. 7-9.
- Wiedemann, Felix (2012). Orientalismus. *Docupedia-Zeitgeschichte*.

Analysierte Schulbücher

Ethik/Religion

- | | |
|---------|--|
| Ethik 1 | Andersson, Katja; Berner-Zumpf, Daniela & Höffle, Andreas (2018). <i>Leben leben 2</i> (Anita Rösch, Hg.). Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag. |
| Ethik 2 | Brüning, Barbara (Hg.) (2012). <i>Respekt 2</i> . Berlin: Cornelsen. |

- Ev. Rel. 1 Dierk, Heidrun (Hg.) (2016). *Das Kursbuch Religion 2*. Stuttgart: Calwer.
- Ev. Rel. 2 Käss, Ingrid; Eilerts, Wolfram & Kübler, Heinz-Günter (Hg.) (2019). *Kursbuch Religion elementar 2*. Stuttgart: Calwer.
- Kath. Rel. 1 Tomberg, Markus (Hg.) (2018). *Leben gestalten 2*. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Kath. Rel. 2 Trutwin, Werner (Hg.) (2015). *Wege des Glaubens*. Berlin: Patmos.

Gesellschaftswissenschaften

- Erdkunde 1 Junker, Stefan (Hg.) (2018). *Diercke Geographie 2*. Braunschweig: Westermann.
- Erdkunde 2 Lamkemeyer, Barbara; Vormittag, Karina & Zimmermann, Kai (Hg.) (2020). *Terra Erdkunde 2*. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Geschichte 1 Oomen, Hans-Gert (Hg.) (2017). *Entdecken und verstehen: Geschichte 2*. Berlin: Cornelsen.
- Geschichte 2 Sauer, Michael (Hg.) (2020). *Geschichte und Geschehen 2*. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Soz./Pol. 1 Deiseroth, Dieter & Wolf, Heinz-Ulrich (Hg.) (2018). *Demokratie heute—Sozialkunde*. Braunschweig: Westermann.
- Soz./Pol. 2 Schaechterle, Lothar & Willfahrt, Wolfram (Hg.) (2018). *Politik entdecken: Gemeinschaftskunde 8-10*. Berlin: Cornelsen.
- Wirtschaft 1 Kaminski, Hans (Hg.) (2018). *Praxis Wirtschaft*. Braunschweig: Westermann.
- Wirtschaft 2 Eichhorn, Frank (Hg.) (2016). *Stark in ... Arbeit und Wirtschaft*. Braunschweig: Schroedel.

Musische Fächer

- Kunst 1 Grünewald, Dietrich (Hg.) (2013). *Kunst entdecken 2*. Berlin: Cornelsen.
- Kunst 2 Nerdinger, Winfried & Kopp-Schmidt, Gabriele (Hg.) (2006). *Perspektiven der Kunst: Von der Karolingerzeit bis zur Gegenwart*. München: Oldenbourg.
- Musik 1 Sauter, Markus & Weber, Klaus (Hg.) (2017). *Musik um uns 2/3*. Braunschweig: Schroedel.
- Musik 2 Detterbeck, Markus & Schmidt-Oberländer, Gero (Hg.) (2018). *Musix: Das Kursbuch Musik 2*. Innsbruck: Helbling.

Sprachen

- Deutsch 1 Alze, Benny; Breuer-Küppers, Petra; Janicki, Nicole; Bohn, Maja & Utheß, Sabine (2018). *deutsch.kombi plus. 8*. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag.

- Deutsch 2 Diekhans, Johannes & Fuchs, Michael (Hg.) (2018). *P.A.U.L. D. 8*. Braunschweig: Westermann.
- Englisch 1 Rademacher, Jörg W. (Hg.) (2016). *English G - Access 4*. Berlin: Cornelsen.
- Englisch 2 Weisshaar, Harald (Hg.) (2017). *Green Line 4*. Stuttgart; Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Über den Autor

Leon Wörmann ist wissenschaftliche Hilfskraft am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln und am Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal. Er hat sein BA-Studium in den Fächern Erziehungswissenschaft und Islamwissenschaft an der Universität zu Köln absolviert und studiert aktuell Sozialwissenschaften im Erweiterungsstudium an der Bergischen Universität Wuppertal. Korrespondenzadresse: l.woermann@uni-koeln.de