

LEON WÖRMANN



Kopftuch, Terror, Migration

Eine Qualitative Inhaltsanalyse der Darstellung des Islam in deutschen Schulbüchern

KÖLNER ISLAMWISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

Herausgegeben von Katajun Amirpur, Sabine Damir-Geilsdorf, Béatrice Hendrich,
Stephan Milich und Edwin Wieringa

Editorische Mitarbeit: Michelle Gromek und Ingrid Overbeck

Band 1

2021

© 2021 Leon Wörmann

Kölner Islamwissenschaftliche Beiträge

Orientalisches Seminar

Universität zu Köln

Albertus-Magnus-Platz

50923 Köln

ISSN: 2750-3046

Erscheinungsort: Köln

Datum der Publikation: 25.11.2021

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlages und des Autors unzulässig. Dies gilt insbesondere für die elektronische oder sonstige Vervielfältigung, Übersetzung, Verbreitung und öffentliche Zugänglichmachung.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Theoretische Einordnung	5
2.1 Schule als Institution und Organisation	5
2.2 Das Schulbuch als Massen- und Unterrichtsmedium.....	8
2.3 Forschungsstand	11
3 Schulbuchanalyse	15
3.1 Methodik	15
3.2 Quantitative Auswertung.....	23
3.2.1 Inhalt	24
3.2.2 Verteilung der Themen nach Fächer(gruppe)n.....	26
3.2.3 Differenzierende Darstellungen	28
3.2.4 Weiterführende Informationen und Arbeitsanweisungen.....	30
3.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse	34
3.3 Interpretation der Ergebnisse	35
3.3.1 Kopftuch	39
3.3.2 Kreuzzüge	41
3.3.3 Terror	41
3.3.4 Kulturelle und religiöse Konflikte	43
3.3.5 Migration.....	44
3.3.6 Ausnahmen	45
3.3.7 Zusammenfassung	46
4 Fazit	49
Literaturverzeichnis	53
Analysierte Schulbücher	61
Anhang	63

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schulbuchsample.....	18
Tabelle 2: Deduktive Kategorien	20
Tabelle 3: Fundstellen	23
Tabelle 4: Inhalte.....	25
Tabelle 5: Angrenzende Themenfelder	25
Tabelle 6: Inhalte nach Fächergruppen, Fächern und Schulbüchern (gekürzt).....	26
Tabelle 7: Angrenzende Themenfelder nach Fächergruppen, Fächern und Schulbüchern (gekürzt)	27
Tabelle 8: Kodierungssystem	67
Tabelle 9: Inhalte nach Fächergruppen, Fächern und Schulbüchern (vollständig).....	68
Tabelle 10: Angrenzende Themenfelder nach Fächergruppen, Fächern und Schulbüchern (vollständig)	69

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Relativer Anteil der Fundstellen an der Gesamtseitenanzahl	24
Abbildung 2: Gibt es differenzierende Darstellungen?.....	29
Abbildung 3: Werden die Themenfelder differenziert dargestellt?.....	29
Abbildung 4: Werden weiterführende oder Hintergrundinformationen bereitgestellt?.....	30
Abbildung 5: Werden weiterführende oder Hintergrundinformationen in den Fächergruppen bereitgestellt?	31
Abbildung 6: Werden weiterführende oder Hintergrundinformationen in den Schulbüchern bereitgestellt?	31
Abbildung 7: Werden weiterführende oder Hintergrundinformationen für die Themenfelder bereitgestellt?	32
Abbildung 8: Gibt es Aufgabenstellungen zu den Fundstellen?	33
Abbildung 9: Gibt es in den Fächergruppen Aufgabenstellungen zu den Fundstellen?	33
Abbildung 10: Gibt es Aufgabenstellungen für die jeweiligen Themenfelder?.....	34
Abbildung 11: aus Soz./Pol. 1, 274.....	40
Abbildung 12: aus Soz./Pol. 1, 367.....	42
Abbildung 13: aus Soz./Pol. 1, 375	42
Abbildung 14: aus Ev. Rel. 1, 205	43
Abbildung 15: aus Soz./Pol. 2, 128.....	45
Abbildung 16: aus Soz./Pol. 2, 131	45
Abbildung 17: aus Soz./Pol. 2, 272.....	46

1 Einleitung

„Der Islam gehört nicht zu Deutschland. Deutschland ist durch das Christentum geprägt.“

(Seehofer in: BILD 2018)

„[S]o richtig das ist, so richtig ist es auch, dass mit den 4,5 Millionen bei uns lebenden Muslimen ihre Religion, der Islam, inzwischen ein Teil Deutschlands geworden ist.“

(Angela Merkel in: Bundestagsdebatte vom 21.03.2018)

„Seit Jahren wird in der medialen und politischen Öffentlichkeit ernsthaft diskutiert, ob der Islam zu Deutschland gehört. Mit welcher Absicht und welchem Ziel wird diese Frage gestellt? Sind wir uns bewusst, was sie bedeutet, welche Konsequenzen sie haben kann für die Menschen, um die es geht? Was ist, wenn wir an irgendeinem Punkt entscheiden: Nein, Muslim*innen gehören nicht zu Deutschland? Was passiert dann?“

(Kübra Gümüşay 2020, 108)

Die Frage, ob und, wenn ja, wie der Islam zu Deutschland gehört, ist nicht das Thema dieser Arbeit. Dennoch stellt sie Ausgangs- und ständigen Bezugspunkt für den hier behandelten Gegenstand dar, soll doch im Folgenden die in für den Unterricht an Schulen der Bundesrepublik zugelassenen Schulbüchern erzeugte Darstellung des Islam untersucht werden. Sie stellt insofern Ausgangs- und Bezugspunkt für diese Arbeit dar, als Schulbücher „Heranwachsenden die Werte und Normen der Gesellschaft und damit die offizielle Sicht der Dinge [vermitteln]. Sie legen fest, wer wir sind, wo wir herkommen bzw. wo unsere Wurzeln liegen und welches unsere Rolle in der Welt ist“ (Jonker 2011, 137). In ihnen kommt daher „das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft zum Ausdruck“ (Niehaus et al. 2015, 9). Daher ist davon auszugehen, dass die Darstellung des Islam¹ in Schulbüchern dadurch geprägt wird, welche Überzeugungen zu und Verständnisse von den Themen Islam und Menschen muslimischen Glaubens in der entsprechenden Gesellschaft vorherrschen. So schwingt die Frage, ob der Islam zu Deutschland gehört, in allen folgenden Ausführungen, Analysen und Interpretationen mit, ohne selbst Kern dieser Arbeit zu sein.

¹ In dieser Arbeit wird nicht davon ausgegangen, dass es ‚den Islam‘ als eine festgeschriebene, klar umrissene Größe gibt. Jedoch gibt es weltweit ca. 1,6 Milliarden Menschen, die ‚den Islam‘ als ihre Religion ansehen (vgl. The Pew Forum on Religion & Public Life 2009) und ihre Leben daran orientieren, was sie unter diesem verstehen. All diese unterschiedlichen Auffassungen sind daher hier gemeint, wenn von ‚dem Islam‘ geredet wird. Die Begriffsverwendung ist hier daher deskriptiv und nicht normativ zu verstehen.

Unabhängig davon, dass unterschiedliche Menschen differierende Antworten auf die Frage ‚Gehört der Islam zu Deutschland?‘ geben, ist es nicht zu leugnen, dass Menschen muslimischen Glaubens zu Deutschland gehören. In der Studie ‚Muslimisches Leben in Deutschland‘ kommen Haug et al. zu dem Ergebnis, dass 2009 zwischen 3,8 und 4,3 Millionen Menschen muslimischen Glaubens in Deutschland lebten (vgl. 2009, 81f.). Der Religionswissenschaftliche Medien- und Informationsdienst (REMID) schätzt für 2018 5,1 Millionen in Deutschland lebende Muslim*innen² (REMID 2019). Mit diesen Daten und den Prognosen des Pew Research Centers (2015) kann also von einer fortdauernden Zunahme des muslimischen Anteils der deutschen Bevölkerung ausgegangen werden.

Ein großer Anteil dieser Gruppe (ca. 42%) ist jünger als 25 Jahre (vgl. Haug et al. 2009, 105) und befindet sich daher mit hoher Wahrscheinlichkeit in unterschiedlichen Abschnitten des Bildungssystems. Die Zunahme der Anzahl an Schüler*innen muslimischen Glaubens und damit religiöser Vielfalt insgesamt stellt somit eine der Diversitätsdimensionen in immer heterogener werdenden Schulklassen dar (vgl. Fuchs et al. 2014, 24). Bei dieser Entwicklung ist es wichtig zu überprüfen, wie mit dieser Diversität umgegangen wird, da so gut wie alle Kinder und Jugendlichen in Deutschland das Bildungssystem der Bundesrepublik durchlaufen (vgl. Hummrich und Kramer 2017, 4). Zwar können diese Schulbiographien zum Teil stark voneinander divergieren, trotzdem werden alle Schüler*innen durch die in den Schulen behandelten Themen und die Art und Weise des Umgangs untereinander sozialisiert (vgl. ebd., 12), indem die 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., 30). Durch die Institution Schule werden die Kinder also auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet (vgl. Berger und Luckmann 2018 [1966], 74f.). Diese Vermittlung der gesellschaftlich anerkannten Normen und Werte findet, neben der Wissensvermittlung, vor allem im Unterricht statt, „wo sozial gültiges Wissen nicht zuletzt in Schulbüchern an die nächste Generation weitergegeben wird“ (Radtke 2001, 21). Gerade bei Aspekten der Kultur (zu denen die Religion gezählt werden kann (vgl. Eagleton 2001, 60)), die sich in einem ständigen Aushandlungsprozess befindet, in dem um diskursive Hegemonie gerungen wird (vgl. Marchart 2018, 16), ist die Analyse der Behandlung dieser Themen in Schulbüchern von Bedeutung, da sich für diese „die Frage von Inklusion und Exklusion in besonderer Weise stellt. [...] Dabei geht es darum, in welcher Form Differenz als Topos im Schulbuch behandelt werden kann – in seiner inhaltlichen

² Der Autor ist sich der Tatsache bewusst, dass der korrekte arabische Plural des Wortes ‚Muslima‘ ‚Muslimāt‘ lautet, während der Plural des Wortes ‚Muslim‘ ‚Muslimūn‘ ist. In der Bemühung um eine inklusive Sprache wurde sich hier für eine gendergerechte Schreibweise entschieden. Diese orientiert sich hier an den deutschen Rechtschreibregeln, daher die aus den Worten ‚Muslime‘ und ‚Musliminnen‘ gebildete Form ‚Muslim*innen‘.

Komplexität, der didaktischen Umsetzung, der fachspezifischen Ausrichtung und der pädagogischen Zielstellung; also wie etwa Fremdheit in Schulbüchern konstruiert wird oder ob diese Darstellungen einen Beitrag zur kulturellen Integration leisten können“ (Fuchs et al. 2014, 24). Die einleitenden Zitate zeigen, dass aktuell politisch und gesellschaftlich um die Deutungshoheit in Bezug auf die (Nicht-)Zugehörigkeit des Islam zu Deutschland gestritten wird. Schulbücher vermögen, einen Einblick in diese Auseinandersetzung zu geben, da sie ein durch Zulassungsverfahren staatlich sanktioniertes Wissen für Schüler*innen enthalten (vgl. Wiater 2003a, 13; Stein 2003, 24) und diesen somit eine bestimmte Perspektive auf bspw. die Frage nach der Zugehörigkeit des Islam zu Deutschland bereitstellen.

Zwar ist der Islam „längst keine ‚Fremdreligion‘ mehr in unserer Gesellschaft“ (Ihtiyar et al. 2004, 223f.) und auch nicht-muslimische Kinder und Erwachsene „begegnen Spuren des Islam in ihrer alltäglichen Lebenswelt, auch wenn es sich nur um punktuelle Erfahrungen handelt“ (ebd., 224). Trotzdem wird „die islamische Welt oftmals aus der Perspektive der ‚Fundamentalismus‘-Gefahr gedeutet“ (ebd.). Islam und Menschen muslimischen Glaubens werden medial hauptsächlich mit Themen wie Rückständigkeit, Frauenunterdrückung, Extremismus und Terrorismus verknüpft und so auf wenige negative Aspekte reduziert, die mit der Realität kaum etwas gemein haben (vgl. Schiffer 2005b; Khan et al. 2012; Kothari 2018). Dabei sind „unterschiedliche, widersprüchliche oder gar konfliktive Weltbilder, Meinungen und Welthaltungen“ (Bonfadelli et al. 2008, 17) nicht per se gefährdend für den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft. Vielmehr sind moderne, pluralistische und heterogene Gesellschaften genau durch diese Auseinandersetzungen und Konflikte geprägt (vgl. ebd.). Insofern können Konflikte an sich sogar „für den Erhalt und Zusammenhalt von sozialen Systemen durchaus nützlich [...] und darum auch funktional“ (ebd., 18) sein. Jedoch besteht bei einer solch einschlägigen Berichterstattung, wie sie für das Themenfeld Islam konstatiert wird, die Gefahr, „dass der Islam zunehmend als bedrohlich und unserem Wertesystem gegenüber feindlich wahrgenommen wird“ (Schiffer 2005a, 15). Diese Überzeugung ermöglicht und bereitet „entmenschlichende Mechanismen“ vor, die das „Nichtanerkennen der Anderen als gleichwertige und gleichberechtigte Menschen“ (ebd., 201) nach sich ziehen und letztendlich in einem kulturalisierten Rassismus gegenüber Muslim*innen resultieren kann, welcher bereits in verschiedenen Teilen der Bevölkerung Deutschlands nachgewiesen wurde (vgl. Barskanmaz 2009, 366f.; Attia 2009, 67f.).

Schulische Bildung hingegen kann einen Beitrag dazu leisten, dass Vorurteile abgebaut werden und sich Menschen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen aufgeschlossener begegnen (vgl. Pew Research Center 2011). Gerade daher sind Schulen und Unterrichtsmaterialien „verstärkt gefordert, die Voraussetzungen einer vorurteilsfreien Wahr-

nehmung und eines interkulturellen Miteinander auszuloten, [...] angesichts der Tatsache, dass sich Islam und ‚westliche Moderne‘ [...] immer stärker in unserem eigenen Lande begegnen“ (Ihtiyar et al. 2004, 224).

Aus diesem Grund widmet sich diese Arbeit mittels einer Qualitativen Inhaltsanalyse der Fragestellung, wie Islam und Menschen muslimischen Glaubens in Schulbüchern der Bundesrepublik dargestellt werden. Wolfgang Klafki stellt für auf solche Inhalte bezogene Analysen fest, dass jede „didaktische Einrichtung und jedes didaktische Dokument [...] bestimmte gesellschaftliche Voraussetzungen und bestimmte gesellschaftliche Folgen [hat], die untersucht werden müssen, wenn ihr Sinn, ihre Bedeutung verstanden werden sollen“ (2007, 114). Diese Untersuchung kann sich deswegen nicht allein auf eine Analyse beschränken, sondern muss diese Aspekte einbeziehen. Daher folgen nun allgemeine Überlegungen zu den Themen Schule und Schulbuch, an die dann eine Darstellung des bisherigen Forschungsstandes zur Darstellung des Islam in deutschen Schulbüchern anschließt (Kapitel 2). Daran knüpfen die Darstellung des methodischen Vorgehens dieser Arbeit, gefolgt von den Ergebnissen der Analyse und deren Interpretation an (Kapitel 3). Im abschließenden Fazit werden vor dem Hintergrund der Befunde Implikationen durchdacht und Desiderata aufgezeigt (Kapitel 4).

2 Theoretische Einordnung

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen für die anschließende Analyse erläutert, um die Ausgangslage dieser Arbeit zu verdeutlichen und so eine Einordnung der Ergebnisse zu ermöglichen. Dazu wird erst näher auf Schule als Institution und als Organisation eingegangen, um ihre Bedeutung für das gesellschaftliche Zusammenleben zu erläutern (2.1). Darauf folgt eine Thematisierung der Charakteristika von Schulbüchern, die gleichzeitig Unterrichts- und Massenmedien sind (2.2). Daran schließt eine Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zur Darstellung des Islam in deutschen Schulbüchern an (2.3).

2.1 Schule als Institution und Organisation

Wird von ‚der Schule‘ gesprochen, ist auf den ersten Blick nicht ersichtlich, was genau mit diesem Ausdruck bezeichnet wird: handelt es sich um eine bestimmte Einrichtung (die Grundschule am anderen Ende der Stadt oder das Gymnasium, das der Sohn einer Freundin besucht) oder ist das gesamte Schulsystem als Teil des Bildungssystems der Bundesrepublik gemeint? Trujillo unterscheidet daher zwischen ‚Institution Schule‘ und ‚Organisation Schule‘ (vgl. 2014b, 234). Die Organisation Schule ist eine individuelle schulische Einrichtung, die Schule ‚vor Ort‘, die sich durch ihre jeweilige Zusammensetzung des Lehrkräftekollegiums und der Schüler*innen auszeichnet. Hier findet der Unterricht statt und in diesem wird, wie bereits in der Einleitung erwähnt, „sozial gültiges Wissen [...] an die nächste Generation weitergegeben“ (Radtke 2001, 21). In diesem Prozess bindet eine Generation von Individuen durch die Weitergabe des für relevant und gültig bestimmten Wissens die ihr nachfolgende Generation in die geteilte Gesellschaft ein (vgl. Berger und Luckmann 2018 [1966], 74f.). Dieser Prozess wird aufgrund der vergesellschaftenden Funktion Sozialisation genannt. Gleichzeitig findet durch die Sozialisation der neuen Generation auch eine Bestätigung und Selbstvergewisserung der älteren statt (vgl. ebd., 63). Durch die Sozialisation (re-)produziert eine Gesellschaft sich daher selbst. Das Unterrichtsgeschehen ist ein Teil dieses Prozesses (vgl. Hummrich und Kramer 2017, 12), weshalb es verbindliche Vorgaben gibt, an denen sich jeder Unterricht inhaltlich und formal orientieren soll, auch wenn die Ausgestaltung des Unterrichts jeder Lehrkraft (innerhalb dieses Rahmens) mehr oder weniger selbst überlassen ist. Diese inhaltlichen und formalen Vorgaben werden durch die ‚Institution Schule‘ festgelegt (vgl. Trujillo 2014b, 234). Dies geschieht beispielsweise durch verbindliche Curricula der jeweiligen Landesämter, Gesetze, Erlasse oder Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) (vgl. Trujillo 2014b, 484). Außerdem wird in vielen deutschen Bundesländern durch ein Zulassungsverfahren für Lehrwerke bestimmt, welche Schulbücher im Unterricht verwenden

det werden dürfen (vgl. Fuchs et al. 2014, 18). Institutionelle Entscheidungen haben daher direkt und indirekt eine große Auswirkung auf die jeweilige Organisation Schule.

Ein für diese Arbeit relevantes Beispiel der Einflussnahme der Institution Schule auf die Organisation Schule stellt der KMK-Beschluss ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘ (KMK 2013) dar. In diesem wird gefordert, dass Schulen die interkulturelle Kompetenz der Schüler*innen ausbilden und fördern sollen, da sie „eine Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, globalvernetzten Gesellschaft“ (ebd., 2) darstellt. Unter interkultureller Kompetenz wird hier die Fähigkeit verstanden, „sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ (ebd.). Bereits hier wird deutlich, inwiefern interkulturelle Kompetenzen auch über den Bereich der interkulturellen Verständigung hinaus „zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenleben [beitragen] und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt“ (ebd.) bieten können. Da Kulturen und Religionen nicht als zwei voneinander unabhängige Sphären, sondern vielmehr voneinander durchdrungen und miteinander verwoben, geradezu „verfilzt“ (Willems 2009, 28), zu betrachten sind, erscheint es hier durchaus angemessen, die KMK-Empfehlung auch auf das Feld der Religionen bzw. der Darstellung und Thematisierung dieser zu beziehen. Zwei Jahre später wird 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, 2). Daher verpflichten sich die Bildungsmedienverlage in dem Dokument u.a. dazu, eine „differenzierte Darstellung von Religionen und Weltanschauungen“ (ebd., 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, regardless of religious or non-religious background, to combat prejudice or intolerance and to promote mutual understanding and democratic citizenship“ (Jackson 2014, 15). “[The] values of tolerance and solidarity gained through understanding others” (ebd.), die mit dieser Erziehung vermittelt werden sollen, stellen die Grundlage der Arbeit des Europarates und des europäischen Zu-

sammenlebens dar (vgl. ebd.). 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 gaining competence, which includes selected knowledge, developing and applying relevant skills, and cultivating appropriate attitudes, against a background of upholding certain values, including tolerance, respecting the right of others to hold a religious or non-religious stance, human dignity and civic-mindedness“ (ebd., 33).

Um die oben genannten Aspekte 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 großen Verantwortung bewusst sein müssen (vgl. ebd.). Diese Sicht vertreten auch das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) und die 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 und UNESCO 2018, 7), hervor und beziehen sich dabei unter anderem explizit auf die Darstellung von Religionen in Schulbüchern, 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.).

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, inwiefern die Institution Schule auf die Organisation Schule Einfluss nehmen kann. Dabei wird auf nationaler (KMK) sowie auf supranationaler Ebene (Europarat und UNESCO) die Bedeutung der Schulbücher für den Unterricht und die Vermittlung der gewünschten und eingeforderten Werte und Haltungen betont. Daher soll im Folgenden aufgezeigt werden, warum Schulbüchern diese Bedeutung attestiert wird. Zuerst stellt sich jedoch die Frage, was ein Schulbuch ist. Einen Ansatz zu einer formalen Definition gibt Wiater (2003a, 12):

„Unter einem Schulbuch versteht man im engeren Sinne ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform sowie Loseblattsammlungen, sofern diese einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs einer Schule enthalten [...]; in einem weiten Sinne zählen zum Schulbuch auch Werke mit bloß zusammengestelltem Inhalt wie Lesebücher, Liederbücher, die Bibel, Atlanten und Formelsammlungen. Als Textart steht das Schulbuch zwischen dem Sachbuch und dem wissenschaftlichen Fachbuch. Seiner Konzeption nach dient es als didaktisches Medium in Buchform zur Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse (Lernprozesse)“.

Diese Definition verdeutlicht die enorme Bandbreite dessen, was als Schulbuch gelten kann. Außerdem werden zwei Aspekte angedeutet, die nun erörtert werden sollen: das Schulbuch ist gleichzeitig *Buch* (Massenmedium) und *didaktisches Hilfsmittel* (Unterrichtsmedium).

2.2 Das Schulbuch als Massen- und Unterrichtsmedium

Fast jeden Tag „lernen Schülerinnen und Schüler in Deutschland mit Schulbüchern – in jedem Bundesland, jeder Schulform und jedem Jahrgang“ (Niehaus et al. 2015, 9). Im Schuljahr 2017/18 gab es ca. 8,3 Millionen Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2019, 96). Somit setzt sich beinahe täglich ein bedeutender Teil der Bevölkerung mit den Inhalten der Schulbücher auseinander. Auch die Lehrkräfte dieser Kinder und Jugendlichen befassen sich in ihrer Vorbereitung auf den Unterricht und die Durchführung dessen mit diesen Inhalten (vgl. Niehaus et al. 2015, 10) und es ist anzunehmen, dass auch ein nicht zu unterschätzender Anteil der Eltern von Schulkindern direkt oder indirekt in Kontakt mit den Schulbuchinhalten kommt – sei dies über Gespräche oder Hausaufgabenkontrolle und -hilfe.

Durch diesen breiten Rezipient*innenkreis wird deutlich, dass Schulbücher *Massenmedien* sind (vgl. Bock 2018, 58). Diese zeichnen sich durch mehrere Aspekte aus, die auch auf Schulbücher zutreffen. Zusätzlich zu der bereits namentlich deutlich werdenden großen Öffentlichkeit, an die sie sich richten, haben Massenmedien „neben einer Informations-, Orientierungs- und Sozialisationsfunktion nicht zuletzt auch eine soziale Integrationsfunktion [...] indem sie mit ihren Themen eine öffentliche Sphäre schaffen. Damit stellen die Medien den einzelnen Menschen wie der Zivilgesellschaft insgesamt ein gemeinsames Themenuniversum zur Verfügung“ (Bonfadelli 2007, 96). Darüber hinaus bieten sie vor allem Kindern und Jugendlichen in diesem medial konstruierten, gemeinsamen Themenuniversum eine Orientierungsquelle (vgl. Bonfadelli et al. 2008, 27): „Massenmedien filtern für die Meinungsbildung wichtige Informationen und beeinflussen auf diese Weise das Bewusstsein der Menschen, für die sich die gesellschaftliche Realität zunehmend über die Rezeption von Medien erschließt“ (Butterwegge 2006, 188). Welche Problematiken aus der Tatsache entstehen können, dass Massenmedien zu einem nicht zu vernachlässigenden Teil sowohl bestimmen, *worüber* berichtet und damit gesprochen und nachgedacht wird, als auch *wie* über eben diese Themen berichtet, gesprochen und gedacht wird (vgl. Bonfadelli et al. 2008, 9), wird am Ende dieser Arbeit näher beleuchtet. Hier ist dazu jedoch bereits zu erwähnen, dass Massenmedien sowohl aufklärend und integrierend als auch ausgrenzend und diskriminierend wirken können (vgl. Frehse 2009, 21). Das bedeutet auch: „je vielfältiger unsere Gesellschaft wird, desto

komplexer werden auch die Herausforderungen für die Medien. Diesem Einfluss und der sich daraus ergebenden Verantwortung sollte sich jeder Medienschaffende bewusst sein“ (ebd.).

Weiter bieten Massenmedien einen Ort, der Primär- und Sekundärerfahrungen ermöglicht (vgl. Schiffer 2005b, 23; Bonfadelli et al. 2008, 27), oder auch immer öfter den einzigen Raum darstellt, in dem Menschen mit bestimmten Themen (bspw. anderen gesellschaftlichen Gruppen) überhaupt in Berührung kommen (vgl. Bonfadelli 2007, 95). So stellt Frehse fest: „Was die Mehrheit über die Minderheit denkt und vor allem weiß, weiß sie zumeist aus den Medien“ (2009, 21). Daher muss es Medienschaffenden darum gehen, auf eine ausgewogene, realitätsgetreue Darstellung aller Inhalte zu achten, „Stereotypisierung zu vermeiden und Diskriminierung so weit wie möglich entgegenzuwirken“ (Bonfadelli 2007, 104), da sonst „die Gefahr einer gesellschaftlichen Desintegration“ besteht, die „sogar Feindseligkeiten und Hass [...] zu entfachen vermag“ (ebd., 96).

Massenmedien vermitteln Inhalte an ihr Publikum und stehen daher stets in einem Kommunikationszusammenhang (vgl. Kapitel 3.3). Dabei zeichnen sie sich dadurch aus, dass zwischen Sender*in und Empfänger*in der Inhalte keine Interaktion stattfinden kann (vgl. Jäckel 2011, 63). Dies nennt Jäckel den „Einbahnstraßencharakter“ der Kommunikation“ (ebd., 64) durch Massenmedien. Auch wenn dieser Einbahnstraßencharakter heute bei immer mehr Medien bspw. durch Internetforen, -beiträge etc., mit deren Hilfe die Rezipient*innen in direkten Kontakt mit den Medienschaffenden treten können, aufgeweicht wird, dürfte diese einseitige Kommunikation (Senden und Empfangen räumlich und zeitlich gänzlich getrennt) bei Schulbüchern weiterhin Bestand haben, da diese den Schüler*innen keine Möglichkeit bieten, direkt mit den Autor*innen oder Herausgeber*innen in Kontakt zu treten. Im Unterricht kann zwar ein Austausch zwischen Schüler*innen und Lehrkraft stattfinden, diese ist jedoch nicht für die Inhalte verantwortlich und daher ebenfalls nur Rezipient*in.

Schulbücher können aus den angeführten Gründen als Massenmedien gesehen und untersucht werden. Jedoch werden sie als solche jeweils für ein fest umrissenes Publikum veröffentlicht: für jedes Schulfach gibt es jahrgangs- und schulformspezifische Schulbücher, die sich teilweise auch inhaltlich je nach Bundesland unterscheiden (vgl. Bamberger 1995, 47). Dies liegt in der Tatsache begründet, dass sie „materialisierte methodische oder didaktische Bausteine“ (Michel 1995, 107) für den Unterricht darstellen und von Lehrkräften u.a. für die Darstellung von Unterrichtsinhalten, zur Strukturierung und Steuerung ihres Unterrichts sowie zur Motivierung der Lernenden und zur Lernerfolgskontrolle genutzt werden (vgl. ebd.). Schulbücher sind daher neben Massenmedien auch *Unterrichtsmedien*.

Als solche sind sie seit Jahrhunderten fester Bestandteil der Unterrichtspraxis und stellen für Lehrkräfte eine bedeutende Ressource zur Gestaltung ihres Unterrichtes dar (vgl. ebd.,

106), sodass sie für viele Lehrer*innen als das „heimliche Curriculum“ (Niehaus et al. 2015, 10) gelten. An diesem orientieren sie sich bei der Planung und Ausgestaltung von Unterrichtseinheiten, um sicher zu gehen, dass sie die curricular festgelegten Inhalte vermitteln (vgl. ebd.).

Dabei sind Schulbücher weit mehr, als ein reines Hilfsmittel für das Unterrichtsgeschehen: „Systematisch betrachtet, ist das Schulbuch keineswegs nur das Ergebnis didaktischer oder speziell methodisch-medialer Überlegungen zum Schulunterricht. Es erklärt sich immer auch aus politischen und pädagogischen Setzungen. Das zeigt sich an den Auswahl Gesichtspunkten bei den präsentierten Lerninhalten, an den Schwerpunktsetzungen und den im Schulbuchvergleich erkennbar werdenden Akzentuierungen und Abgrenzungen“ (Wiater 2003a, 12). Das Schulbuch als Unterrichtsmedium ist laut Stein (2003, 23) daher gleichzeitig *Politicum, Informatorium* und *Paedagogicum*. Informatorium ist es insofern, als die ursprüngliche Aufgabe eines jeden Schulbuches die „Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Handlungsentwürfen“ (ebd., 26) ist. Darauf darf es sich jedoch nicht beschränken. Daher müssen die zu vermittelnden Informationen auf das jeweilige Publikum (s.o.) angepasst und entsprechend aufbereitet werden. Hier wird der pädagogische Aspekt deutlich. Ein Schulbuch ist zeitgleich „Mittel und Mittler, sowohl für den Inhalts- als auch für den Beziehungsaspekt schulischen Lehrens und Lernens“ (ebd.). In diesen beiden Funktionen können Schulbücher Lehrkräfte bei der oben erwähnten Planung und Durchführung ihres Unterrichtes unterstützen. Der politische Anteil der Schulbücher wird deutlich, wenn über den Inhalt der Bücher, deren intendierten Zweck und ihre Verwendung in Lehr-Lern-Situationen hinaus auf deren Entstehung geachtet wird. In 12 von 16 Bundesländern müssen Schulbücher ein jeweils landespolitisch kontrolliertes Zulassungsverfahren durchlaufen, ehe sie für den Unterricht freigegeben werden (vgl. Fuchs et al. 2014, 18). Diese Zulassungsverfahren sollen sicherstellen, „dass die Bücher mit den Lehrplänen übereinstimmen und Lehrende sich über Schulbücher an die Vorgaben der Curricula halten“ (Niehaus et al. 2015, 10). Hier wird deutlich, warum die in Kapitel 2.1 getroffene Unterscheidung zwischen Institution Schule und Organisation Schule von Bedeutung ist: Schulbuchzulassungsverfahren stellen eine direkte Einwirkung der Institution auf die Organisation und damit auf das Unterrichtsgeschehen in den einzelnen Klassen dar. „Das Schulbuch ist also ein indirektes Mittel der staatlichen Beeinflussung des Schulwesens. Durch das Zulassungsverfahren ist seine politische Funktion unverkennbar“ (Wiater 2003a, 13; vgl. auch Stein 2003, 24).

Als *Politicum, Informatorium* und *Paedagogicum* sind Schulbücher also in einen „politischen, pädagogisch-didaktischen und gesellschaftlich-ökonomischen Kontext“ (Wiater 2003a, 12) eingebettet und müssen als solche auch in diesem Rahmen untersucht und interpre-

tiert werden. Gerade wegen dieser historischen, räumlichen und gesellschaftlichen Bedingtheit ermöglichen Schulbücher einen Einblick in das Selbstverständnis einer Gesellschaft (vgl. Fuchs et al. 2014, 15): „textbooks also 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 under consideration” (Pingel 2010, 7). In dieser Funktion leuchtet es ein, dass Schulbücher nicht nur Fakten, sondern mit hoher Wahrscheinlichkeit auch – implizit wie explizit – bestimmte Weltanschauungen vermitteln (vgl. ebd., 8). Pingel geht so weit zu behaupten, dass das gesamte zu einem Zeitpunkt offiziell anerkannte Wissen einer Gesellschaft, das diese an ihren Nachwuchs weitergeben möchte, offengelegt würde, wenn alle zu diesem Zeitpunkt zugelassenen Schulbücher analysiert würden (vgl. 2010, 7). Aus diesen Gründen eignet sich eine Schulbuchanalyse besonders, um Erkenntnisse über die Art und Weise zu erlangen, wie über ein bestimmtes Thema zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer Gesellschaft nachgedacht wird (vgl. Radtke 2001, 22).

2.3 Forschungsstand

Die Schulbuchforschung ist ein Feld mit einer langen Tradition (vgl. Wiater 2003b, 8f.), deren Ausgangsfrage Michel folgendermaßen zusammenfasst: „Was kann und soll welchen Menschen in Lehr-Lern-Prozessen mit welchem Ziel, warum, auf welche Weise (Methode, Vermittlungsverfahren) und mit Hilfe welcher Medien sowie aufgrund welcher Bedingungen und unter welchen Einflüssen vermittelt werden?“ (1995, 95). Dabei lässt sich die Schulbuchforschung in drei Typen unterteilen, die jeweils bestimmte Aspekte dieser Ausgangsfrage besonders gewichten und andere Aspekte weniger oder gar nicht berücksichtigen (vgl. Weinbrenner 1995, 22f.). Die *prozessorientierte* Schulbuchforschung untersucht „den Lebenszyklus des Schulbuchs“ (ebd.) von der Entwicklung durch Autor*innen und Verlage über Zulassungsverfahren und Verwendung durch Lehrkräfte und Schüler*innen bis hin zu der Entscheidung, das Schulbuch auf Schulebene auszusortieren und durch eine neue Ausgabe zu ersetzen. Die *produktorientierte* Schulbuchforschung befasst sich mit dem „Schulbuch als Unterrichtsmedium“ (ebd.). Daher stehen hier die Inhalte einzelner Schulbücher oder Längs- und Querschnittsvergleiche im Zentrum der Analysen. Bei *wirkungsorientierter* Schulbuchforschung werden die Auswirkungen der Schulbuchinhalte auf Lehrende und Lernende untersucht, aber auch, ob und wie Schulbücher und ihre Inhalte öffentlich thematisiert, diskutiert oder kritisiert werden (vgl. ebd., 23). Während diese drei Typen der Schulbuchforschung andere Schwerpunkte setzen, beziehen sie sich alle auf die eine oder andere Art auf Schulbücher. Daher werden in jedem dieser drei Typen auch immer zu einem gewissen Teil die ande-

ren beiden Forschungsschwerpunkte berührt. Trotzdem muss „Schulbuchforschung wegen ihrer nicht einholbaren Komplexität“ (ebd., 40) immer „Aspektforschung“ (ebd.) bleiben, da (wie weiter unten deutlich werden wird) sich bereits ein eng abgestecktes Themenfeld mit einer geradezu unüberschaubaren Anzahl an zu analysierenden Lehrwerken konfrontiert sieht. Hinzu kommen für jedes Lehrbuch individuelle Entstehungsvoraussetzungen und für jeden spezifischen Klassenverband unterschiedliche Unterrichtsbedingungen. Daher können Schulbücher einzeln oder als Set stets nur auf gewisse Aspekte untersucht werden. Dabei muss aber das Bewusstsein dafür bewahrt werden, dass Schulbücher nicht isoliert von ihrem gesellschaftlichen Kontext, allein auf Grundlage der ihnen immanenten Daten analysiert werden dürfen: „Schulbücher sind Dokumente der Zeitgeschichte und damit gesellschaftliche Produkte. Sie atmen den Geist ihrer Epoche und sind Spiegel der gesamtgesellschaftlichen Verfassung und Bewußtseinslage. Schulbuchforschung ist insofern immer auch Zeitgeistforschung oder - anders ausgedrückt - Schulbuchforschung ist ‚Kontextforschung‘“ (ebd.). Darüber hinaus sind sie „Träger gesellschaftlich institutionalisierten und semantisch kanonisierten Wissens, das an zukünftige Generationen vermittelt werden soll“ (Štimac und Spielhaus 2018, 13) und „approbierte Medien zur Vermittlung allgemein anerkannter Werte“ (Thonhauser 1995, 184). Aus diesen Gründen sind sie „wichtige Objekte inhaltsanalytischer Untersuchungen“ (ebd.). Dabei kann die Untersuchung von Schulbüchern unter anderem „einen zentralen Beitrag zu der Frage leisten, welches Wissen über Religion(en) und Weltanschauungen in welcher Form aufgegriffen, konstruiert, kanonisiert und gesellschaftlich breitenwirksam vermittelt wird“ (Štimac und Spielhaus 2018, 13). Erwartungsgemäß gibt es daher in der langen Tradition der Schulbuchforschung (s.o.) auch immer wieder einzelne Forschungen zum Thema dieser Arbeit. Vor der Darstellung der Vorgehensweise dieser Arbeit und, daran anknüpfend, ihrer Ergebnisse sollen daher hier die Befunde dieser vorangegangenen Studien skizzenhaft dargestellt werden, um eine Einordnung sowohl dieser Arbeit als auch ihrer Ergebnisse zu ermöglichen. Dabei kann aufgrund des teilweise immensen Umfangs dieser Studien hier keine vollständige Darstellung und Bewertung der Vorgehensweisen und Ergebnisse erfolgen. Aus diesem Grund erfolgt lediglich eine kursorische Zusammenfassung der Ergebnisse, die jedoch ein deutliches Bild davon zeichnen sollte, wie Islam und muslimische Menschen in der Vergangenheit in deutschen Schulbüchern dargestellt wurden.

Ende der 1970er Jahre starteten Udo Tworuschka und Abdoldjavad Falaturi ein mehrbändiges, durch das GEI herausgegebenes Forschungsprojekt namens ‚Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland‘, welches die Darstellung des Islam in Lehrwerken der Unterrichtsfächer Geschichte, Erdkunde, evangelische und katholische Religion untersuchte (vgl. Tworuschka, M. 1986; Tworuschka, U. 1986; Fischer 1987; Vöcking et al.

1988). Die Autor*innen des Projektes kommen nach ausführlichen Analysen zu dem Ergebnis, dass einseitige, vereinfachende Darstellungen überwiegen und auch falsche Aussagen häufig zu finden sind (vgl. Tworuschka, M. 1986, 311). So werden in vielen Büchern Muhammad als der Gründer der Religion und der Koran, der Bibel als ein von Menschen geschriebenes Buch ähnlich, als ein von Muhammad verfasstes Werk dargestellt (vgl. ebd., 314). Vöcking et al. stellen fest, dass das in den Schulbüchern präsentierte „Islambild einseitig negativ ist“ (1988, 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 Willkür Gottes und 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, 315). Daraus resultiert ein verzerrtes Gesamtbild (vgl. Vöcking et al. 1988, 279), in dessen Zentrum der Gegensatz ‚Islam‘ – ‚Abendland‘ (welches mit dem Christentum gleichgesetzt wird) steht (vgl. ebd., 330; Tworuschka, M. 1986, 312).

Diese Dichotomie zwischen Christentum und Islam oder zwischen ‚wir‘ und ‚nicht-wir‘ stellt knapp 15 Jahre später auch Karakaşoğlu-Aydin (2001, 101f.) im Rahmen der Fachtagung ‚Das Bild des Islam in Deutschen Schulbüchern‘ fest. Sie sieht eine Stilisierung der beiden 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., 102f.). Im Rahmen dieser Tagung merkt Osama Amin an, dass auch in den damals aktuellen Schulbüchern noch negative und falsche Darstellungen überwiegen, die herrschende Klischees aufgreifen, bestätigen und vertiefen würden (vgl. 2001, 59). Manche dieser Darstellungen könnten direkt „den Erzählungen von Karl May entnommen sein“ (ebd., 58).

In einer 2004 veröffentlichten Studie untersuchen Ihtiyar et al. die Darstellung des Islam in Schulbüchern der Fächer Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde/Politik und evangelische und katholische Religionslehre (Ihtiyar et al. 2004). Für die von ihnen untersuchten Schulbücher stellen sie fest, dass es unterschiedliche Themenbereiche gibt, in denen der Islam behandelt wird. So stehe die Thematisierung gänzlich im Zeichen von Migration, Integration, Flucht und der daraus entstehenden Probleme, wenn es um den Islam in Deutschland und Europa geht (vgl. Ihtiyar 2004a, 237, 2004b, 235; Jalil 2004, 249). Wird der Nahe Osten thematisiert, geschähe dies über Darstellungen verschleierter Frauen, verarmter Großfamilien und anatolischer Dörfer (vgl. Ihtiyar 2004a, 237f.). Ein weiteres Themenfeld in den Schulbüchern stellte die politische Rolle des Islam dar. Dieses stünde vor allem im Zeichen der Themen

„Ĝihād“, ‚Re-Islamisierung‘, ‚islamisches Recht‘, ‚Fundamentalismus‘ sowie [des] Nahost-Konflikt[es]“ (Ihtiyar 2004b, 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, 239).

Auch neuere Studien bestätigen die bereits erwähnten Ergebnisse. Vor allem würden Islam und Menschen muslimischen Glaubens noch immer vereinfachend als homogene Phänomene dargestellt (vgl. Kamp et al. 2011, 3; Štimac 2016, 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, 3). Dies würde unterstützt durch die Vermittlung der Auffassung, dass der Islam rückständig (vgl. ebd., 18ff.), nicht aufgeklärt (vgl. ebd., 21) und daher auf einer grundlegenden Ebene nicht mit Europa und der europäischen Moderne übereinzubringen sei. Diese Ergebnisse stellen sie europaweit fest (vgl. ebd., 7) und konstatieren daher, „dass Schulbücher mit ihren Simplifizierungen des Islam und ihren problematischen Erzählungslücken kaum geeignet sind, Lernende gegen islamophoben Populismus zu immunisieren“ (ebd., 21). 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., 21f.).

In einem historischen Gesamtüberblick der Darstellung des Islam in deutschen Schulbüchern zwischen 1700 und 2010 stellt Jonker fest, dass „Erzählungen über ‚Mohammedaner‘ von Anfang an zum festen Bestand“ (2011, 138) bereits der ersten Schulbücher gehörten. Seitdem wurde der Islam „als der gefährlichste und dauerhafteste Feind Europas abgebildet, als Europas Antithese und Negation“ (ebd., 136). Er stellt, ebenso wie die oben angeführten Studien, eine Didaktik des ‚wir‘ gegen ‚nicht-wir‘ fest, die auf einer jahrhundertelangen Tradition beruhe (vgl. ebd., 138). Für die Schulbücher seit dem Ende des 20. Jahrhunderts stellt er einen Erzählstrang fest, 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., 142).

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

Nach den in Kapitel 2.1 erwähnten Beschlüssen und Vereinbarungen der KMK und den Forderungen des Europarates und der UNESCO aus dem vergangenen Jahrzehnt stellt sich jedoch die Frage, ob sich dies inzwischen geändert hat oder ob die Inhalte der Schulbücher durch die „strukturell[e] Trägheit“ der Institution Schule“ (Gogolin 2008 [1994], 8) noch immer in der Tradition ihrer Vorgänger stehen, wie auch Erich Kästner Erstklässler*innen zu ihrem Schulstart zuruft:

„Mißtraut gelegentlich euren Schulbüchern! Sie sind nicht auf dem Berge Sinai entstanden, meistens nicht einmal auf verständige Art und Weise, sondern aus alten Schulbüchern, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind. Man nennt das Tradition“ (Kästner 1958, 182).

Aus diesem Grund ergeben sich zwei Hypothesen, die durch die nun anschließende Analyse untersucht werden sollen. Diese lauten:

- H1:** Die Darstellung des Islam in aktuell zugelassenen deutschen Schulbüchern unterscheidet sich von der durch andere Studien festgestellten Islamdarstellung dahingehend, dass die o.g. Vereinbarungen und Empfehlungen (KMK, Europarat, UNESCO) umgesetzt wurden. Somit kann in den untersuchten Schulbüchern eine differenzierte und multiperspektivische Darstellung des Islam ausgemacht werden.
- H2:** Die Darstellung des Islam in aktuell zugelassenen deutschen Schulbüchern knüpft an jene der älteren Schulbücher an und tradiert so die durch andere Studien festgestellte Islamdarstellung.

Bevor die Ergebnisse der Schulbuchanalyse auf diese Hypothesen bezogen werden können, gilt es allerdings, die in dieser Arbeit angewandten Analyseschritte zu erläutern.

3 Schulbuchanalyse

3.1 Methodik

Im Vorfeld dieser Arbeit galt es, verschiedene Fragen zur methodischen Vorgehensweise dieser Analyse begründet zu klären, um die Ergebnisse nicht dem Verdacht der Beliebigkeit auszusetzen. Diese Fragen betrafen zum einen die zu analysierenden Schulbücher: welche Schulfächer, Jahrgangsstufen, Schularten sind für eine Untersuchung wie diese geeignet? Wie kann aus der großen Masse der zur Verfügung stehenden Schulbücher ein möglichst repräsentatives Sample gebildet werden? Daran anschließend war auch die Frage nach der Analysemethodik

von hoher Bedeutung. Daher sollen hier diese Fragen vor der Präsentation der Analyseergebnisse beantwortet werden.

Wie bereits erwähnt, kann Schulbuchforschung immer nur Aspektanalyse bleiben (vgl. Weinbrenner 1995, 40). Um dennoch einen breiten Einblick in die Darstellung des Islam in deutschen Schulbüchern zu gewinnen, sollten im Sample Schulbücher aller allgemeinbildenden Schulformen der Bundesrepublik (Haupt-, Real-, Integrierte Gesamtschule und Gymnasium)³ vertreten sein. Die Auswahl der Fächer, deren Schulbücher analysiert werden sollen, hat sich an den oben erwähnten bisherigen Studien orientiert: „Aufgrund ihrer jeweiligen fachspezifischen Perspektiven und Themen sind für die religionsbezogene Erforschung von Bildungsmedien folgende Schulfächer besonders relevant: Religionsunterricht, Geschichte, Geografie, Sozialkunde und/oder Politik, Sprachfächer und jüngst auch verschiedene Ethikfächer“ (Štimac und Spielhaus 2018, 14). Dabei wird in dieser Arbeit jedoch die Einschränkung gemacht, dass nur Schulbücher für Unterrichtsfächer untersucht werden, die in allen Bundesländern und an allen Schulen verpflichtend angeboten werden, um am Ende dieser Analyse Aussagen darüber treffen zu können, mit welchen Darstellungen des Islam und Menschen muslimischen Glaubens ein großer Teil der Schüler*innen in Deutschland konfrontiert wird. Daher werden Wahlpflichtfächer wie bspw. eine zweite Fremdsprache oder Religionsunterricht nicht-katholischer oder -evangelischer Glaubensgemeinschaften⁴ hier nicht berücksichtigt. Die Fächer Kunst und Musik wurden in den bisherigen Studien unbegründet nicht beachtet. Um diese Arbeit auch für die Islamdarstellung der musischen Fächer zu öffnen, wurden diese zusätzlich in das Sample aufgenommen. Es bleiben daher die Fächer Ethik, evangelische und katholische Religionslehre, Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde/Politik, Wirtschaft, Kunst, Musik, Deutsch und Englisch. Auch trotz der Beschränkung auf diese Schulfächer war eine weitere Eingrenzung der Auswahl nötig. Daher fiel die Wahl der zu untersuchenden Schulbücher auf solche, die für die achte Klasse zugelassen sind, da Schüler*innen zu diesem Zeitpunkt in einer breiten Vielfalt an Sachfächern unterrichtet werden (vgl. Bredthauer et al. 2020). Mit diesen Beschränkungen stünden für diese Analyse insgesamt 190 Lehrwerke zur Verfügung⁵. Daher wurden pro Unterrichtsfach die zwei Schulbücher ausgewählt, die in den meisten Bundesländern für den Unterricht zugelassen sind⁶. Bei einer gleichen Zulassungs-

³ Diese Gliederung orientiert sich an der Einteilung der KMK (2019, 25f.)

⁴ Für nicht-katholische oder -evangelische Glaubensgemeinschaften gibt es keine länderübergreifenden Regelungen bezüglich eines eigenen Religionsunterrichtes an allgemeinbildenden Schulen (vgl. Mediendienst Integration 2018).

⁵ Hierfür wurden die jeweiligen Listen der für den Unterricht zugelassenen Lehrwerke aller Bundesländer für die einzelnen Fächer durchgesehen.

⁶ Um bei dieser Auswahl die Tatsache zu berücksichtigen, dass Schulbücher in den meisten Bundesländern ein Zulassungsverfahren durchlaufen und damit politisch sanktioniert sind, wurde die folgende Formel aufgestellt und für die Berechnung der Zulassungsquote verwendet: $(a*b)/(c*d) = x$ Hierbei stellt x die Zulassungsquote

quote wurde per Los entschieden. Im Anschluss dieser Auswahl wurde überprüft, dass Schulbücher aller genannten Schulformen und unterschiedlicher Verlage vertreten waren, um einen repräsentativen Querschnittsüberblick zu ermöglichen. Das Ergebnis dieses Auswahlverfahrens waren 22 Lehrwerke für die oben genannten Fächer. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Auswahl. Im Folgenden werden lediglich die in der Tabelle aufgelisteten Abkürzungen für die einzelnen Schulbücher genutzt, da hier kein expliziter Vergleich einzelner Verlage oder Schulbücher angestrebt wird.

Fach	Titel	Abkürzung	Schulform⁷	Verlag	Jahr	Zulassungsquote
Ethik/Philosophie	Leben leben	Ethik 1	HS, RS, IGS, GYM	Klett	2018	0,625
Ethik/Philosophie	Respekt 2	Ethik 2	HS, RS, IGS	Cornelsen	2012	0,625
Ev. Religion	Kursbuch Religion	Ev. Rel. 1	RS, IGS, GYM	Calwer	2016	0,852
Ev. Religion	Kursbuch Religion elementar	Ev. Rel. 2	HS, RS, IGS	Diesterweg	2019	0,716
Kath. Religion	Leben gestalten	Kath. Rel. 1	HS, RS, IGS, GYM	Klett	2018	0,852
Kath. Religion	Wege d. Glaubens	Kath. Rel. 2	HS, RS, IGS	Patmos	2015	0,716
Erdkunde	Diercke Geographie	Erdkunde 1	HS, RS, IGS, GYM	Westermann	2018	0,609
Erdkunde	Terra Erdkunde	Erdkunde 2	HS, RS, IGS, GYM	Klett	2020	0,729
Geschichte	Entdecken und Verstehen	Geschichte 1	HS, RS, IGS	Cornelsen	2017	0,859
Geschichte	Geschichte und Geschehen	Geschichte 2	GYM	Klett	2020	0,859
Soz./Pol.	Demokratie heute	Soz./Pol. 1	HS, RS, IGS	Westermann	2018	0,729
Soz./Pol.	Politik entdecken	Soz./Pol. 2	GYM	Cornelsen	2018	0,401
Wirtschaft	Praxis Wirtschaft	Wirtschaft 1	HS, RS,	Westermann	2018	0,344

dar, welche sich aus der Anzahl der Bundesländer, in denen ein Buch zugelassen ist (a), multipliziert mit der Anzahl der Bundesländer von (a), die für dieses Fach ein Zulassungsverfahren haben (b), dividiert durch das Produkt aus der Anzahl an Bundesländern, in denen das entsprechende Schulfach unterrichtet wird (c), und der Zahl der Bundesländer von (c), die für dieses Fach ein Zulassungsverfahren durchführen (d). Ein Ergebnis von $x = 1$ würde bedeuten, dass ein Schulbuch in allen Bundesländern ein Zulassungsverfahren erfolgreich durchlaufen hat und somit potenziell die meisten Schüler*innen erreichen kann. Stand: April 2020

⁷ HS: Hauptschule, RS: Realschule, IGS: Integrierte Gesamtschule, GYM: Gymnasium

			IGS, GYM	mann		
Wirtschaft	stark in Arbeit und Wirtschaft	Wirtschaft 2	HS, RS, IGS	Schroedel	2016	0,25
Kunst	Kunst entdecken	Kunst 1	HS, RS, IGS	Cornelsen	2013	0,275
Kunst	Perspektiven d. Kunst	Kunst 2	RS, GYM	Oldenbourg	2006	0,25
Musik	Musik um uns	Musik 1	HS, RS, IGS, GYM	Schroedel	2017	0,569
Musik	MusiX	Musik 2	HS, RS, IGS, GYM	Helbling	2018	0,569
Deutsch	Deutsch.kombi.plus	Deutsch 1	HS, RS, IGS	Klett	2018	0,844
Deutsch	P.A.U.L. D	Deutsch 2	HS, RS, IGS	Westermann	2018	0,844
Englisch	G access	Englisch 1	IGS, GYM	Cornelsen	2016	0,844
Englisch	Green Line	Englisch 2	GYM	Klett	2017	0,844

Tabelle 1: Schulbuchsprobe

Nach der Auswahl des Samples stellte sich die Frage nach dem methodischen Vorgehen. In dieser Arbeit soll die Frage beantwortet werden, wie Islam und Muslim*innen in deutschen Schulbüchern dargestellt werden. Daher gilt es, den Inhalt der Bücher zu analysieren. Es handelt sich daher um eine produktorientierte Schulbuchanalyse (vgl. Weinbrenner 1995, 22f.). In einer solchen steht zwar der Inhalt der Schulbücher im Vordergrund, trotzdem wird hier implizit davon ausgegangen, dass dieser Inhalt auch eine gewisse Wirkung auf die Schüler*innen hat. Da dieser Aspekt jedoch nicht im Zentrum dieser Arbeit steht, wird darauf im Anschluss an die Interpretation der Analyseergebnisse zurückzukommen sein. An die von Bamberger systematisierten Kategorien einer produktorientierten Schulbuchanalyse (vgl. 1995, 59) anknüpfend stellt die hier durchgeführte Untersuchung eine inhaltliche Gesamtanalyse dar, die einen horizontalen Vergleich in Bezug auf einen Aspekt der ausgewählten Bücher durchführt. Die Darstellung des Islam wird in Lehrwerken unterschiedlicher Unterrichtsfächer der achten Klasse aller Schulformen durch die Untersuchung des gesamten Inhalts dieser Bücher analysiert.

Für dieses Vorhaben bietet sich eine Qualitative Inhaltsanalyse an (vgl. Štimac 2016, 5). Als eine Verbindung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden wird diese in aktuellen produktorientierten Schulbuchanalysen immer häufiger verwendet (vgl. Bock 2018, 65). Dieser Trend leuchtet ein, da aufgrund der Komplexität und der Dynamiken pädagogischer Forschungsfelder (wie hier bspw. des Unterricht(sinhalt)es) „eine Integration quantitati-

ver und qualitativer Forschungsperspektiven erforderlich“ (Gläser-Zikuda et al. 2012, 7) ist. Diese Integration ermöglicht eine „mehrperspektivische und zumeist multikriteriale Sicht auf den Untersuchungsgegenstand“ (ebd., 8), die „den Erkenntnishorizont zu erweitern vermag“ (ebd., 9) und um so „zu einem besseren Verstehen und Erklären des Sachverhaltes zu gelangen, und dadurch, dem Forschungsgegenstand eher gerecht zu werden“ (ebd., 8):

„In der Kombination qualitativer und quantitativer Methoden wird insbesondere die Chance der Kompensation spezifischer Schwächen der einzelnen Methode gesehen [...]. Die Notwendigkeit der Integration qualitativer und quantitativer Verfahren lässt sich insbesondere mit dem Erkenntnisgegenstand bzw. dem Phänomenbereich sozialwissenschaftlicher Forschung begründen, die es grundsätzlich mit "Strukturen begrenzter Reichweite" zu tun hat. Damit ist gemeint, dass der Phänomenbereich stets durch äußerst komplexe, vielschichtige und auch diverse soziale Konstitutions- bzw. Konstruktionsprozesse beschrieben wird, in denen es keine einfachen Kausalitäten gibt, und die zudem einem permanenten Wandel unterliegen“ (ebd., 9).

Dies trifft, wie in Kapitel 2.2 erwähnt, auch auf Schulbücher und ihre Inhalte zu, da diese immer in einem gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Kontext entstehen und daher auch in einem solchen zu betrachten sind. 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, 224f.).

Diese Anforderungen werden durch die Qualitative Inhaltsanalyse adressiert: sie verbindet qualitative und quantitative Analyseschritte (vgl. Mayring 2012, 27) und kann dadurch zu einem gewissen Teil die Mängel beider Verfahren (vgl. Gläser-Zikuda et al. 2012, 9) kompensieren. Darüber hinaus werden Text und Textinhalte in einer Qualitativen Inhaltsanalyse stets innerhalb ihrer Kontexte interpretiert, Entstehung und Wirkung werden berücksichtigt (vgl. Mayring 2015, 50). „Qualitative Inhaltsanalyse muss an Struktur und Bedeutung des zu analysierenden Materials, also des Textes ansetzen“ (ebd., 28). Dies ist notwendig, da in jedem Text Informationen dargestellt und so Sinnbezüge hergestellt werden. Diese Informationen können aber nur durch Konfiguration von und Bezug auf bei den Rezipient*innen dieser Informationen bereits vorhandene Sinnbezüge vermittelt werden (vgl. ebd.). Soll der untersuchte Gegenstand verstanden werden, ist daher eine Analyse nicht nur der dargebotenen Inhalte, sondern auch der Kontexte erforderlich. Um dieses Verstehen des Untersuchungsgegenstandes zu ermöglichen, bedient sich eine Qualitative Inhaltsanalyse eines Kategoriensystems, dem die zu analysierenden Textstellen zugeordnet werden. Dieses ermöglicht ein systematisches und überprüfbares Vorgehen bei der Analyse (vgl. ebd., 13). Das Hauptaugenmerk dieser Untersuchung soll auf der Art und Weise, wie der Islam in den untersuchten Schulbüchern dargestellt wird, liegen. Dabei soll weniger im Vordergrund stehen, ob die Inhalte korrekt

präsentiert werden (dies war bspw. Analysegegenstand der GEI-Studie der 1980er Jahre), sondern vielmehr auf die Themen(-komplexe) und Konstellationen geachtet werden, mit denen Islam und Muslim*innen verbunden und evtl. immer wieder dargestellt werden. Daher wurde für den zentralen Teil des Kategoriensystems ein induktives Vorgehen gewählt, um den Texten und Büchern möglichst nahe zu kommen und so das mit der Analyse herauszufiltern, was die Texte von sich aus hergeben bzw. darstellen. So soll durch die Ergebnisse der Untersuchung evident werden, welches *Bild* den Schüler*innen vom Islam und von Menschen muslimischen Glaubens präsentiert wird. Für die Erarbeitung des Kategoriensystems lohnt sich jedoch auch das „Anknüpfen an den Erfahrungen anderer mit dem zu untersuchenden Gegenstand“ (Mayring 2015, 13). Daher und auch, um eine gewisse Vergleichbarkeit dieser mit anderen Studien zu ermöglichen, wurden einige Analysekatoren aus theoretischen Überlegungen zur Schulbuchgestaltung und -forschung sowie aus in Kapitel 2.3 erwähnten Studien in die hier durchgeführte Untersuchung aufgenommen. 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. Aussagen in ihrem Zusammenhang relativiert (vgl. GEI und UNESCO 2018, 14; Weinbrenner 1995, 33)? Werden Schüler*innen dazu angeregt, sich mit den Inhalten aktiv und kritisch auseinanderzusetzen und diese auch zu hinterfragen (vgl. GEI und UNESCO 2018, 19)? Insgesamt ergibt sich für diese Arbeit daher ein zweigeteiltes Kategoriensystem, welches teils aus deduktiven Kategorien anderer Arbeiten, teils aus induktiven, aus den Schulbüchern gewonnenen 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
Arbeitsanweisungen	Gibt es eine Arbeitsanweisung, die sich explizit auf die Inhalte der Fundstelle bezieht? – Ja; Nein

Tabelle 2: Deduktive Kategorien

Jede Qualitative Inhaltsanalyse hat sich an einem im Voraus erstellten Ablaufplan zu orientieren, um eine objektive Überprüfung des Prozesses zu ermöglichen (vgl. Mayring 2012, 28). Daher wird der dieser Arbeit zugrundeliegende Ablaufplan hier nun dargestellt und erläutert, bevor die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert werden (dabei ist dieser Ablaufplan in zwei qualitative Phasen (Punkte e bis g und i) und eine quantitative Phase (h) aufgliedert):

- a) Sampling
- b) Deduktive Kategorienbildung
- c) Sichtung der Schulbücher
- d) Digitalisierung der Fundstellen
- e) Kodierung der Fundstellen
- f) Zusammenfassen der Codes
- g) Zweiter Kodierungsdurchgang
- h) Quantitative Analyse
- i) Interpretation der Ergebnisse

Oben wurden die Auswahl des Samples (a) und der deduktive Teil des Kategoriensystems (b) bereits erläutert. Daran knüpfte die Sichtung aller 22 Lehrwerke an (c). Hier wurden alle Stellen, an denen Islam und Menschen muslimischen Glaubens thematisiert oder Inhalte mit diesen in Verbindung gebracht wurden, markiert. Dabei konnte es sich um eine explizite Nennung oder um Verweise auf bzw. Darstellungen von in Deutschland mit dem Islam in Verbindung gebrachten Symbolen (bspw. verschiedene Formen der Verschleierung, Moscheen, Halbmond etc. (vgl. bspw. Barskanmaz 2009, 383; Mannitz 2005, 41)) handeln. Diese Fundstellen wurden im Anschluss digitalisiert (d) und mit Hilfe des Computerprogramms MAXQDA kodiert (e), also „nach bestimmten, empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden“ Gesichtspunkten geordnet, „um so eine strukturiertere Beschreibung des erhobenen Materials zu ermöglichen“ (Mayring 2015, 24). Hier kamen zum einen die bereits erwähnten Kategorien zum Einsatz, zum anderen wurden induktiv aus dem Inhalt der Bücher 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. Dies sollte es ermöglichen, die Themenkonstellation, in die die Fundstelle eingebettet ist, herauszuarbeiten.

Auch wenn die Kodes dieser Kategorien sich so nah wie möglich am Inhalt orientieren sollten (vgl. Oswald 2019, 175), musste für jede Fundstelle analysiert und interpretiert werden, welcher Inhalt das Hauptthema darstellte und welche zusätzlichen Felder angesprochen wurden. Häufig war es dabei jedoch möglich, direkt auf Schlagwörter aus den Texten zurückzugreifen. Diese Interpretationsarbeit stellt die Hauptaufgabe des ersten inhaltsanalytischen Schrittes einer Qualitativen Inhaltsanalyse dar (vgl. Mayring 2015, 20f.) und ist im Anschluss daran der Ausgangspunkt für quantifizierende Analysen (vgl. ebd., 24). Um diese weitergehenden Analysen dabei in einem aussagekräftigen und gleichzeitig überschaubaren Rahmen zu halten galt es, im Anschluss an die Kodierung aller Fundstellen die Kodes der Kategorien ‚Inhalt‘ (insgesamt 55 Kodes) und ‚angrenzende Themenfelder‘ (insgesamt 107 Kodes) in thematisch zusammengehörigen Gruppen zusammenzufassen (f) (vgl. Mayring 2012, 32). Aus dieser Zusammenfassung ergaben sich für die Kategorie ‚Inhalt‘ 11, für die Kategorie ‚angrenzende Themenfelder‘ 10 Übergruppen. Tabelle 8 im Anhang listet das gesamte Kodierungssystem aller induktiven und deduktiven Kategorien auf. 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 (g). So wurde auch eine gewisse Intra-Koder-Reliabilität (vgl. ebd., 29) gewährleistet, um ein Mindestmaß an Reliabilität im Rahmen einer Arbeit, in dem bspw. eine Inter-Koder-Überprüfung nicht möglich ist, zu gewährleisten. Die Ergebnisse der Schritte a) – g) konnten nun quantitativ ausgewertet werden (h). Dies erfolgt detailliert im folgenden Kapitel. Eine Qualitative Inhaltsanalyse kann hierbei jedoch nicht stehen bleiben: es gilt, „dass die Ergebnisse quantitativer Analyseschritte wieder rückgeführt werden müssen an ihren Ausgangspunkt. Sie müssen interpretiert werden, auf die vorausgehende Fragestellung bezogen werden“ (Mayring 2015, 22). Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 3.3 (i). Für diese ist es unumgänglich, das Material der Analyse in ein Kommunikationsmodell einzubetten, um es innerhalb des Entstehungs-, Verwendungs- und Wirkungskontextes verstehen zu können, durch das es geprägt wird (vgl. ebd., 50, 2012, 28). Innerhalb dieses Rahmens können die Ergebnisse des quantitativen Teilschrittes der Gesamtanalyse dann genutzt werden, um die Fragestellung dieser Arbeit zu beantworten. Mayring fasst die Ablaufschritte einer Qualitativen Inhaltsanalyse, die hier für diese Arbeit detailliert beschrieben wurden, in den Satz: „Von der Qualität zur Quantität und wieder zur Qualität“ (2015, 22). In dieser Untersuchung stellen die Arbeitsschritte e) – g) den ersten qualitativen, Schritt h) den quantitativen und Schritt i) den zweiten qualitativen Teil dar. Nachdem in diesem Kapitel die Schritte a) – g) erläutert wurden, schließt an dieser Stelle nun die Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Auswertung an, bevor diese dann in 3.3 interpretiert werden.

3.2 Quantitative Auswertung

In den 22 hier untersuchten Lehrwerken wurde an insgesamt 360 Stellen Bezug auf den Islam oder Menschen muslimischen Glaubens genommen. In Tabelle 3 ist die Verteilung dieser Fundstellen⁸ aufgelistet. Abbildung 1 verdeutlicht den Anteil der Seiten mit Fundstellen an der Gesamtseitenanzahl der einzelnen Bücher. Etwas mehr als 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 keine Erwähnung findet. In lediglich einem der Lehrwerke wird auf mehr als jeder sechsten Seite Bezug auf den Islam genommen. Dabei fällt auf, dass vor allem die Lehrwerke der Fachgruppe Ethik/Religion vergleichsweise hohe Werte aufweisen, gefolgt von den Fächern Sozialkunde/Politik und Geschichte. In den untersuchten Lehrwerken der musischen und der Sprachfächer spielt das Thema (beinahe) keine Rolle, ebenso wenig im Wirtschaftsunterricht.

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

Tabelle 3: Fundstellen

⁸ Die Begriffe Fundstellen, Darstellung(en) von Islam und Muslim*innen und Islamdarstellungen werden im Folgenden synonym gebraucht.

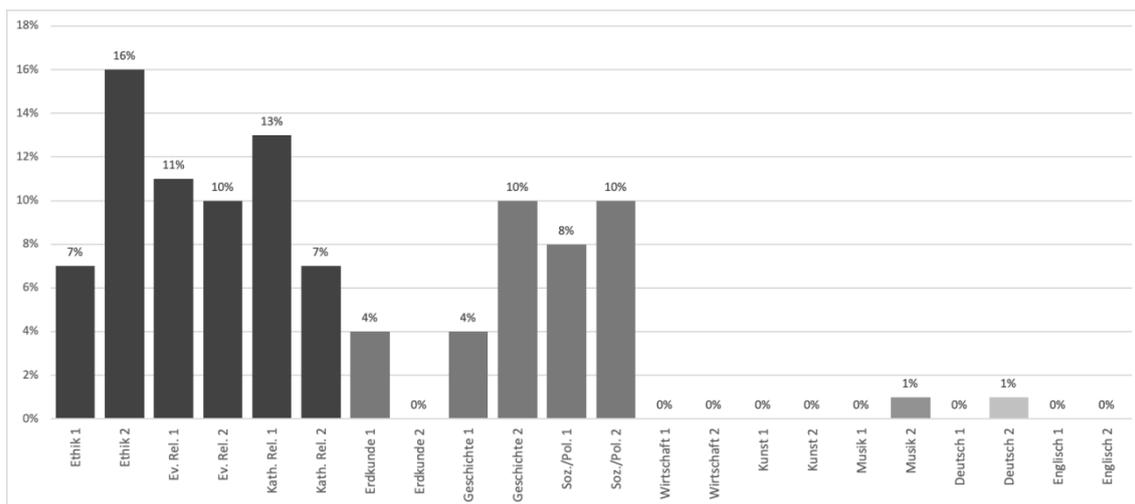


Abbildung 1: Relativer Anteil der Fundstellen an der Gesamtseitenanzahl

Diesem einleitenden Gesamtüberblick folgen die Darstellung der Inhalte, mit denen Islam und Muslim*innen thematisiert werden (3.2.1). Anschließend folgt ein detaillierter Blick auf die Verteilung der Themen und angrenzenden Themenfelder auf die einzelnen Schulfächer (3.2.2), gefolgt von der Kategorie ‚differenzierende Darstellung‘ (3.2.3). Daran schließt die Präsentation der Ergebnisse für die Kategorien ‚weiterführende Informationen‘ und ‚Arbeitsanweisung‘ an (3.2.4). Vor der Interpretation der Ergebnisse der quantitativen Auswertung werden diese in einem Zwischenfazit resümiert (3.2.5).

3.2.1 Inhalt

Tabelle 4 listet auf, welche Themenfelder⁹ in den Schulbüchern dazu 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 (‚Geschichte‘) und der ‚Vielfalt der Religionen‘ der Welt (jeweils 16%). Darauf folgt die Erwähnung im Rahmen ‚religiösen Extremismus‘ (9%) und des ‚Nahen oder Mittleren Ostens‘ (5%). Alle anderen Themenfelder werden seltener herangezogen, um den Islam zu behandeln. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass 49 von 151 Fundstellen, die der Kategorie ‚Facetten des Islam‘ zugeordnet wurden, die Verschleierung muslimischer Frauen und 25 von 58 Fundstellen der Kategorie ‚Geschichte‘ die Kreuzzüge zum Inhalt hatten.

Diskriminierung	10
-----------------	----

⁹ Hier werden aus Gründen der Übersichtlichkeit lediglich die Übergruppen angeführt, die in Arbeitsschritt f) (siehe Kapitel 3.1) herausgearbeitet wurden. Tabelle 8 im Anhang bietet einen Überblick, welche Codes den Übergruppen zugeordnet sind.

Facetten des Islam	151
Geschichte	58
Gesellschaft Deutschlands	9
Kultur	7
Mensch	5
Naher/Mittlerer Osten	19
Religiöse Konflikte	5
Religiöser Extremismus	34
Toleranz	4
Vielfalt der Religionen	58
Summe	360

Tabelle 4: Inhalte

Wie bereits erwähnt, dürfen diese Fundstellen jedoch nicht isoliert vom Rest des Inhaltes, sondern müssen in ihrem thematischen Kontext betrachtet werden. Tabelle 5 gibt daher Aufschluss darüber, in welche Zusammenhänge die 360 Darstellungen eingebettet sind. Durchschnittlich wurden pro Fundstelle 4,12 angrenzende Themenfelder festgestellt, von denen die Themenbereiche des ‚zwischenmenschlichen Gegeneinanders‘ (kulturelle/religiöse Konflikte, Kriege, Terror etc.)¹⁰ mit 33% der Kodierungen und der unterschiedlichen ‚Religionen der Welt‘ mit 24% der Kodierungen den Großteil ausmachen. Mit größerem Abstand folgen die Bereiche des ‚zwischenmenschlichen Miteinanders‘ (11%), der unterschiedlichen ‚Facetten des Islam‘ (9%) und der ‚Migration‘ (8%). Die restlichen 5 Themenfelder machen zusammen noch einmal 15% der Fundstellen aus.

Facetten des Islam	138
Freizeit	3
Gegeneinander	490
Geschichte	84
Gesellschaft Deutschlands	37
Individuum	12
Migration	112
Miteinander	169
Religionen der Welt	354
Weltgesellschaft	85
Summe	1484

Tabelle 5: Angrenzende Themenfelder

¹⁰ Für eine vollständige Auflistung aller Kategorien siehe auch hier Tabelle 8 im Anhang.

3.2.2 Verteilung der Themen nach Fächer(gruppe)n

Die bisherigen Ergebnisse haben gezeigt, dass Islam und Muslim*innen in den untersuchten Schulbüchern hauptsächlich mit den Themenfeldern ‚Facetten des Islam‘, ‚historische Ereignisse‘ und ‚Vielfalt der Religionen der Welt‘ behandelt und dabei vor allem im Kontext der Bereiche ‚zwischenmenschliches Gegeneinander‘ und ‚Religionen der Welt‘ situiert werden. Tabellen 6 und 7 geben nun einen Überblick, wie sich diese Ergebnisse auf die einzelnen Schulbücher und -fächer und – auf einer übergeordneten Ebene – auf die Fächergruppen verteilen. Dabei werden hier nur die Fächer der Gruppen ‚Ethik/Religion‘ und ‚Gesellschaftswissenschaften‘ aufgelistet, da für die musischen und Sprachfächer kaum Fundstellen ausgemacht wurden¹¹.

	Diskriminierung	Facetten d. Islam	Geschichte	Gesellschaft Deutschland	Kultur	Mensch	Naher /Mittlerer Osten	Rel. Konflikte	Rel. Extremismus	Toleranz	Vielfalt d. Rel.	Summe
Ethik/Religion	7	92	12	7	0	4	6	3	4	1	35	171
Ethik	2	33	4	2	0	4	3	0	1	0	4	53
Ethik 1	0	14	0	2	0	4	0	0	1	0	2	23
Ethik 2	2	19	4	0	0	0	3	0	0	0	2	30
Ev. Rel.	2	40	4	4	0	0	3	2	3	0	9	67
Ev. Rel. 1	1	24	2	3	0	0	0	1	2	0	6	39
Ev. Rel. 2	1	16	2	1	0	0	3	1	1	0	3	28
Kath. Rel.	3	19	4	1	0	0	0	1	0	1	22	51
Kath. Rel. 1	1	11	1	0	0	0	0	1	0	0	19	33
Kath. Rel. 2	2	8	3	1	0	0	0	0	0	1	3	18
Gesellschaftswissenschaften	3	52	45	2	5	1	10	2	29	2	23	174
Erdkunde	0	6	0	0	0	0	2	1	0	0	3	12
Erdkunde 1	0	6	0	0	0	0	2	1	0	0	3	12
Erdkunde 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Geschichte	0	9	45	0	5	0	1	1	0	0	19	80
Geschichte 1	0	1	9	0	1	0	1	1	0	0	1	14
Geschichte 2	0	8	36	0	4	0	0	0	0	0	18	66
Soz./Pol.	3	37	0	2	0	1	7	0	29	2	1	82
Soz./Pol. 1	2	19	0	2	0	1	0	0	15	2	0	41
Soz./Pol. 2	1	18	0	0	0	0	7	0	14	0	1	41
Wirtschaft	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wirtschaft 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wirtschaft 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabelle 6: Inhalte nach Fächergruppen, Fächern und Schulbüchern (gekürzt)

¹¹ Die vollständigen Tabellen befinden sich im Anhang (Tabellen 9 und 10).

	Facet- ceten d. Islam	Frei- zeit	Gegenei- nander	Ge- schich- te	Gesell- schaft Deutschl ands	Men- sch	Mig- ration	Mitei- nander	Reli- gionen der Welt	Weltge- sellschaft	Sum- me
Ethik/Religion	128	3	171	25	11	11	32	102	184	9	676
Ethik	18	1	41	1	4	10	8	38	36	2	159
Ethik 1	6	1	20	0	4	8	7	23	15	0	84
Ethik 2	12	0	21	1	0	2	1	15	21	2	75
Ev. Rel.	90	2	89	18	6	1	17	33	87	3	346
Ev. Rel. 1	65	0	66	11	3	0	12	27	61	1	246
Ev. Rel. 2	25	2	23	7	3	1	5	6	26	2	100
Kath. Rel.	20	0	41	6	1	0	7	31	61	4	171
Kath. Rel. 1	19	0	29	1	1	0	6	28	35	2	121
Kath. Rel. 2	1	0	12	5	0	0	1	3	26	2	50
Gesellschaftswis- senschaften	10	0	314	56	26	1	77	65	169	69	787
Erdkunde	0	0	7	1	0	0	0	4	2	26	40
Erdkunde 1	0	0	7	1	0	0	0	4	2	26	40
Erdkunde 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Geschichte	10	0	110	55	1	0	2	51	95	11	335
Geschichte 1	5	0	30	15	0	0	0	6	12	0	68
Geschichte 2	5	0	80	40	1	0	2	45	83	11	267
Soz./Pol.	0	0	197	0	25	1	75	10	72	32	412
Soz./Pol. 1	0	0	97	0	15	0	40	4	31	12	199
Soz./Pol. 2	0	0	100	0	10	1	35	6	41	20	213
Wirtschaft	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wirtschaft 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wirtschaft 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabelle 7: Angrenzende Themenfelder nach Fächergruppen, Fächern und Schulbüchern (gekürzt)

Für beide Fächergruppen gilt, dass die Darstellung unterschiedlicher ‚Facetten des Islam‘ überwiegt. In der Gruppe Ethik/Religion finden sich darüber hinaus viele Stellen, an denen der Islam im Zusammenhang mit der weltweiten ‚Vielfalt der Religionen‘ thematisiert wird.

Für die Fächer der Gesellschaftswissenschaften hingegen stehen neben den ‚Facetten des Islam‘ die Darstellung ‚historischer Ereignisse‘ und des ‚religiösen Extremismus‘ im Vordergrund.

Diese Inhalte werden in beiden Fächergruppen hauptsächlich in einen Kontext des ‚zwischenmenschlichen Gegeneinanders‘ und der ‚Religionen der Welt‘ eingebettet. Dabei sticht vor allem für die Bücher der Fächer Geschichte und Sozialkunde/Politik die Verknüpfung mit konflikthaften Themen hervor. Während Schulbücher der Ethik- und Religionsfächer den Islam wie zu erwarten neben den beiden genannten Schwerpunkten als Religion thematisieren und daher auf seine unterschiedlichen Aspekte eingehen (Kategorie ‚Facetten des Islam‘), ist für das Fach Sozialkunde/Politik ein Schwerpunkt auf dem Themenkomplex ‚Migration‘ auszumachen. In den Geschichtsbüchern erfolgen ungefähr gleich häufig Thematisierungen des ‚zwischenmenschlichen Miteinanders‘ und ‚historischer Ereignisse‘, während die Bücher des Erdkundeunterrichtes Islam und Muslim*innen hauptsächlich im Kontext der ‚Globalisierung‘ besprechen.

Die bisher vorgestellten Ergebnisse lassen vermuten, dass zwar vordergründig eine sachliche, neutral bis positiv konnotierte Darstellung des Islam in den Schulbüchern erfolgt (Thematisierung der ‚Facetten des Islam‘ in Verbindung mit Darstellungen ‚historischer Ereignisse‘ und der allgemeinen ‚Vielfalt der Religionen‘). Diese erfolgt jedoch (neben der Darstellung des Islam als Religion) zu einem großen Teil eingebettet in einen konfliktbeladenen Kontext. Das inhaltliche Umfeld der auf den ersten Blick wünschenswerten Themendarstellungen stellt sich demnach als wichtig für die Einordnung der Analyseergebnisse heraus. Dies ermöglicht eine Relativierung des auf den ersten Blick positiv erscheinenden Unterschiedes der Ergebnisse dieser Arbeit und den Befunden der in Kapitel 2.3 erwähnten vorangegangenen Studien.

3.2.3 Differenzierende Darstellungen

Bei der bisher evident gewordenen thematischen Fixierung der Schulbücher auf die Darstellung der ‚Facetten des Islam‘, zusammen mit der ‚Vielfalt der Religionen‘ und ‚historischer Ereignisse‘, stellt sich die Frage, ob bei dieser Präsentation auf die interne Diversität des Islam, die auch in der Zusammensetzung der in Deutschland lebenden Menschen muslimischen Glaubens zu finden ist (vgl. Haug et al. 2009, 97), eingegangen wird und ob bspw. auch die Tatsache berücksichtigt wird, dass der Islam sich bei weitem nicht auf den Nahen Osten beschränkt (vgl. Pew Forum on Religion & Public Life 2009, 2012). In lediglich 11% der Fundstellen werden diese Tatsachen berücksichtigt (38 differenzierende Darstellungen gegenüber

322 nicht-differenzierenden). Dabei ist es fächergruppenübergreifend so, dass nicht-differenzierende Darstellungen überwiegen (siehe Abbildung 2).

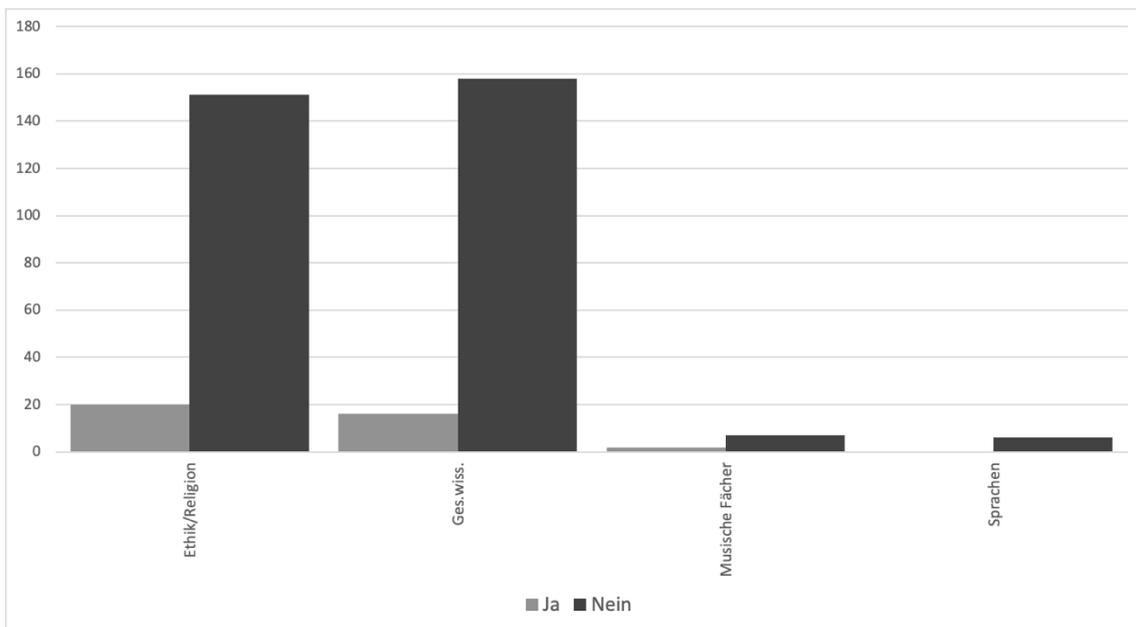


Abbildung 2: Gibt es differenzierende Darstellungen?

Dieser Trend ist bei allen Themenfeldern zu erkennen (siehe Abbildung 3). Auffällig ist, dass dies auch bei der Darstellung der ‚Facetten des Islam‘ und der ‚Vielfalt der Religionen‘ der Fall ist, wo doch gerade diese Themen Anlässe für differenzierende und Vielfalt abbildende Darstellungen bieten könnten.

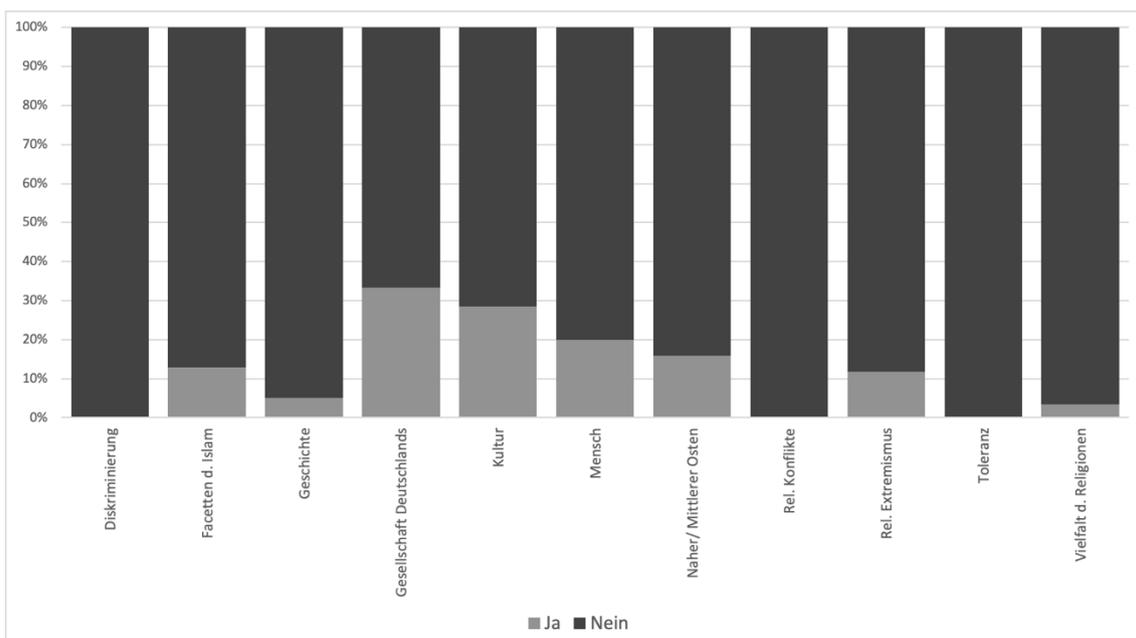


Abbildung 3: Werden die Themenfelder differenziert dargestellt?

3.2.4 Weiterführende Informationen und Arbeitsanweisungen

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 den Schüler*innen, die Inhalte „in weitere gesellschaftliche, politische und geistesgeschichtliche Zusammenhänge zu stellen“ (GEI und UNESCO 2018, 19) und wirkt somit ebenfalls vereinfachenden und essenzialisierenden Darstellungen entgegen. Auch die Frage, ob die Inhalte mit einer Aufgabenstellung verknüpft und die Schüler*innen dadurch zu einer (kritischen) Auseinandersetzung mit ihnen angeregt werden, ist in diesem Rahmen bedeutsam (vgl. ebd.). Wie Abbildung 4 zeigt, gibt es annähernd gleich viele Fundstellen, an denen weiterführende Informationen (nicht) angeboten werden.

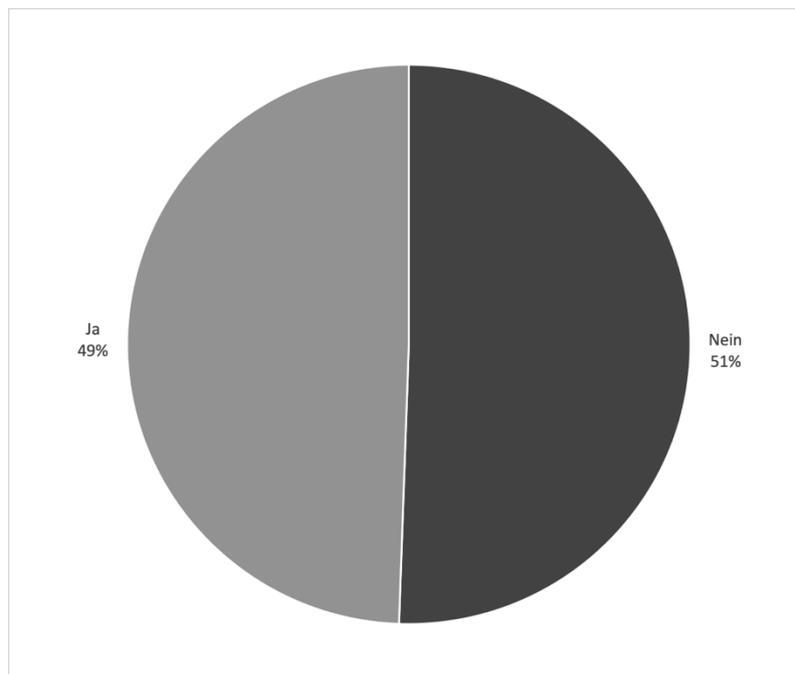


Abbildung 4: Werden weiterführende oder Hintergrundinformationen bereitgestellt?

Dabei gibt es sowohl zwischen den Fächergruppen (Abbildung 5), als auch zwischen den Schulbüchern teilweise größere Unterschiede (Abbildung 6).

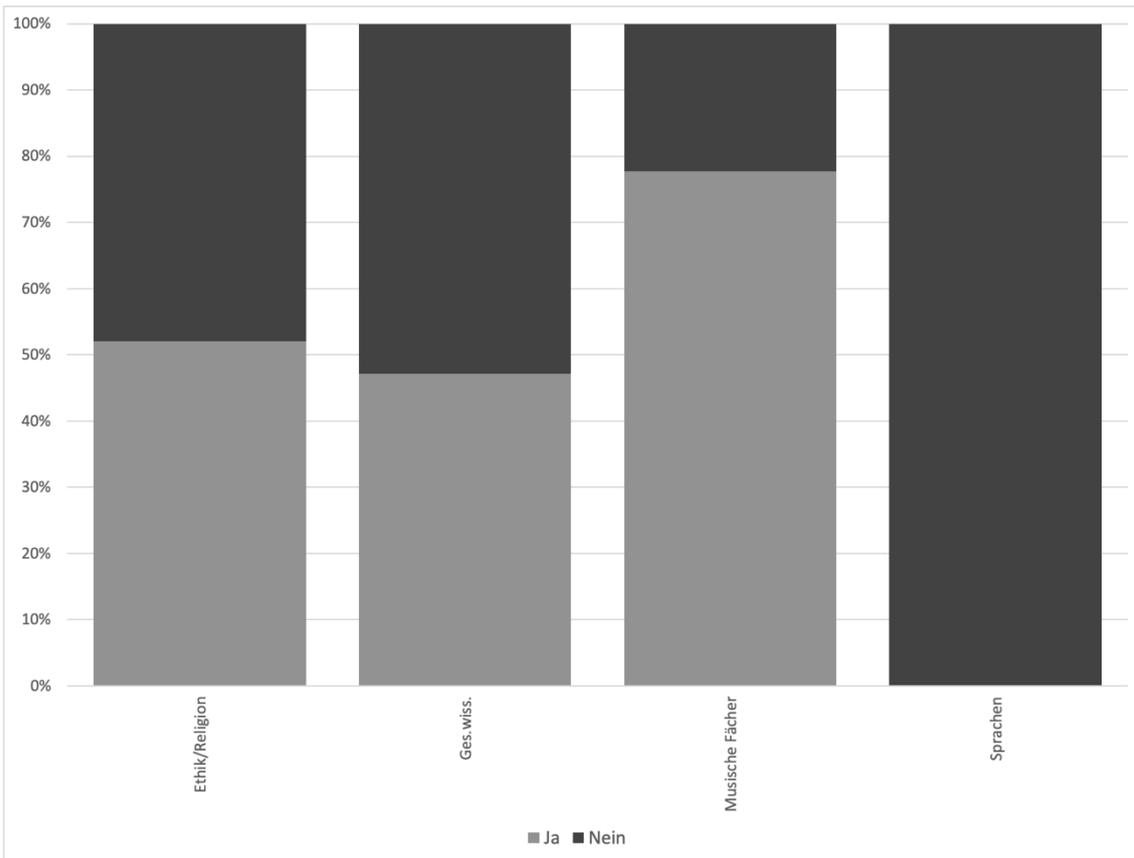


Abbildung 5: Werden weiterführende oder Hintergrundinformationen in den Fächergruppen bereitgestellt?

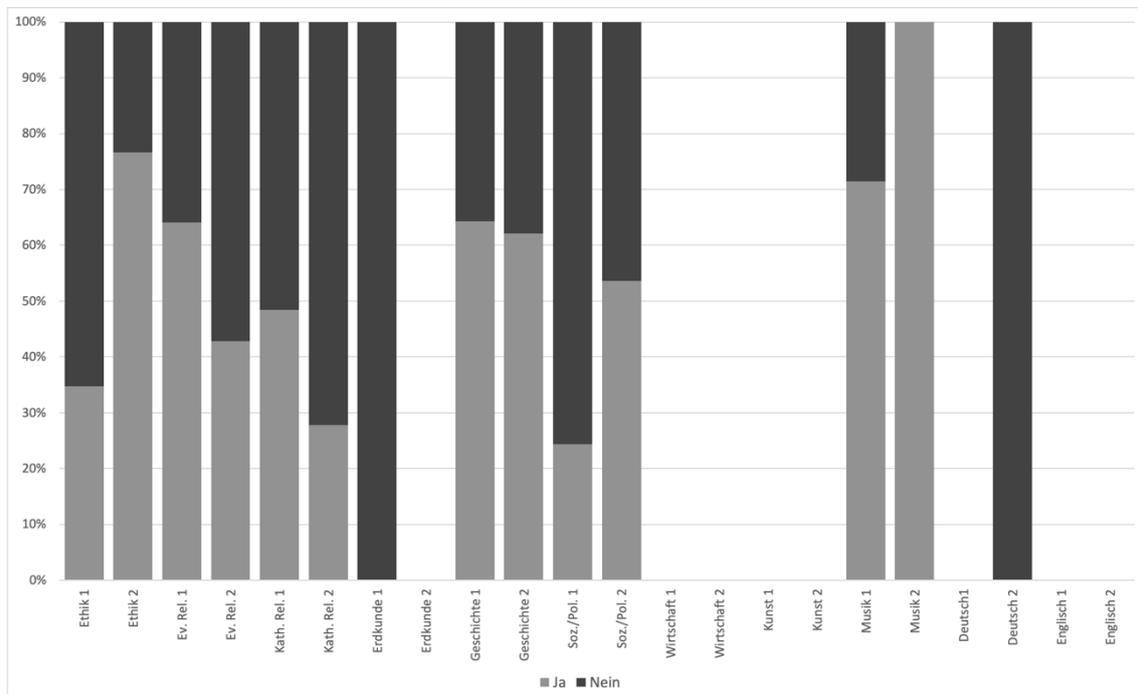


Abbildung 6: Werden weiterführende oder Hintergrundinformationen in den Schulbüchern bereitgestellt?

Abbildung 7 zeigt, dass bei lediglich 3 der 11 Inhaltskategorien (,Geschichte‘, ,Kultur‘, ,religiöser Extremismus‘) Darstellungen vorherrschen, die den Schüler*innen weiterführende In-

formationen 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.

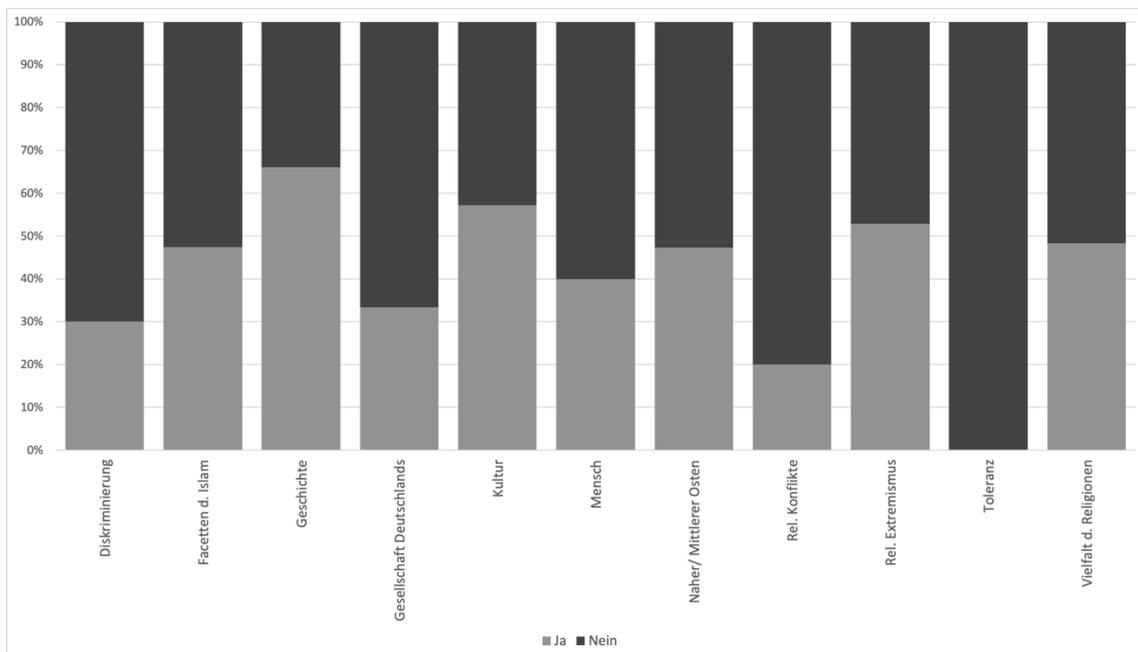


Abbildung 7: Werden weiterführende oder Hintergrundinformationen für die Themenfelder bereitgestellt?

Ebenfalls relativ ausgewogen ist die Verteilung der Fundstellen, die die Schüler*innen durch eine Aufgabenstellung dazu auffordern, sich mit dem Thema weitergehend zu beschäftigen (siehe Abbildung 8).

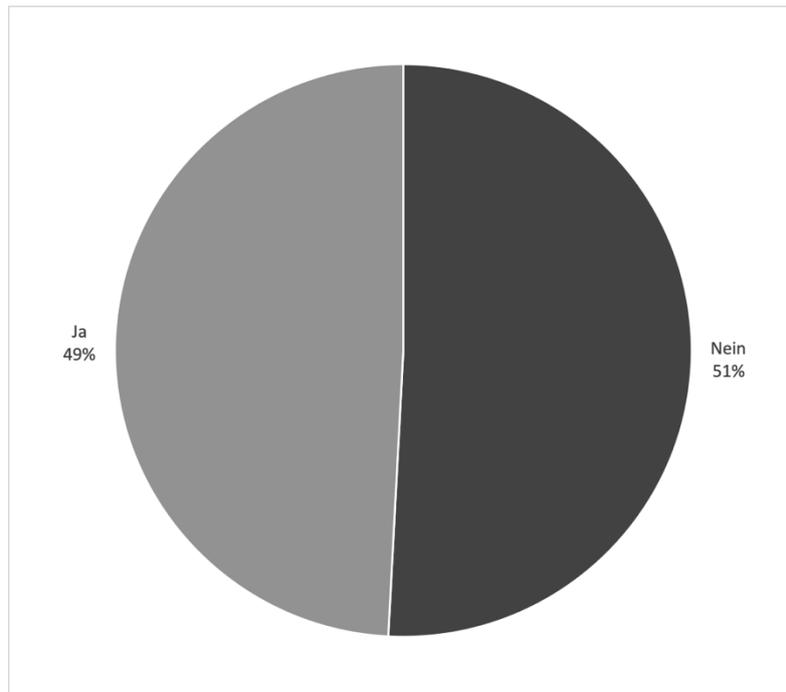


Abbildung 8: Gibt es Aufgabenstellungen zu den Fundstellen?

In den Büchern der Ethik- und Religionsfächer überwiegen mit 67% die Fundstellen, die mit einer Aufgabenstellung verknüpft werden, während in den Büchern der Gesellschaftswissenschaften Fundstellen ohne Aufgabenstellung dominieren (68%) (siehe Abbildung 9).

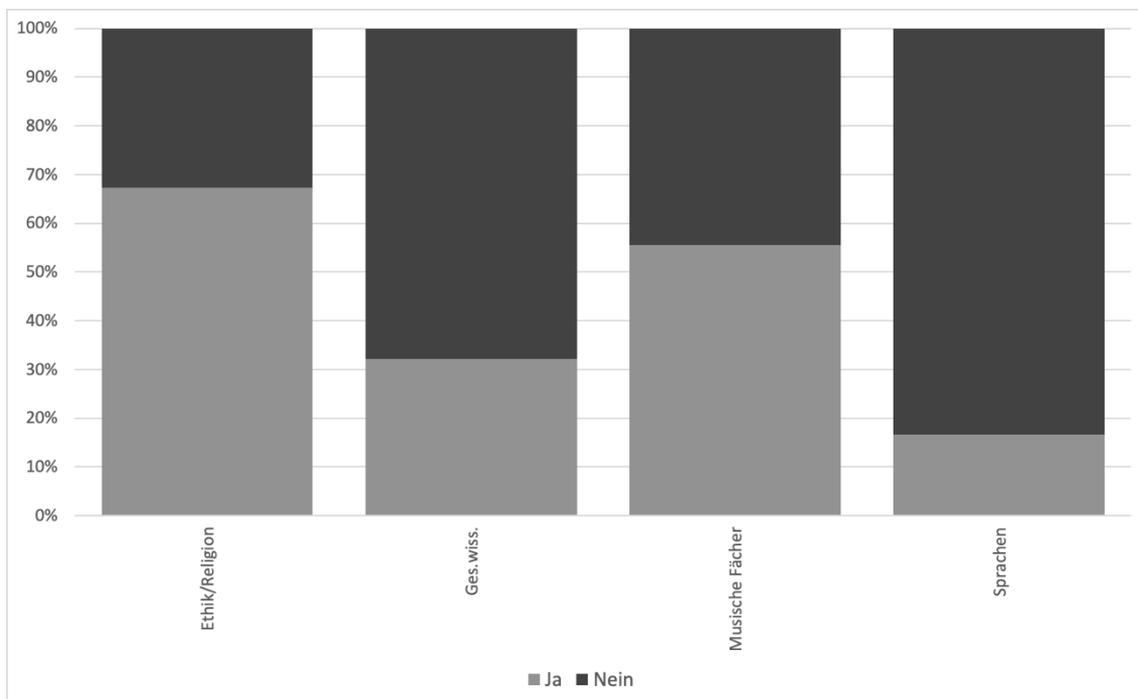


Abbildung 9: Gibt es in den Fächergruppen Aufgabenstellungen zu den Fundstellen?

Dabei werden vor allem Fundstellen, die der Kategorie ‚Gesellschaft Deutschlands‘ zugeordnet wurden, mit Aufgabenstellungen verknüpft. Erneut weist die Kategorie ‚Toleranz‘ die niedrigsten Werte auf, diesmal gefolgt von Fundstellen der Inhalte ‚religiöser Extremismus‘ und ‚Naher und Mittlerer Osten‘. Alle anderen Kategorien schwanken um eine ausgewogene Verteilung (zwischen 40 und 60%) (siehe Abbildung 10).

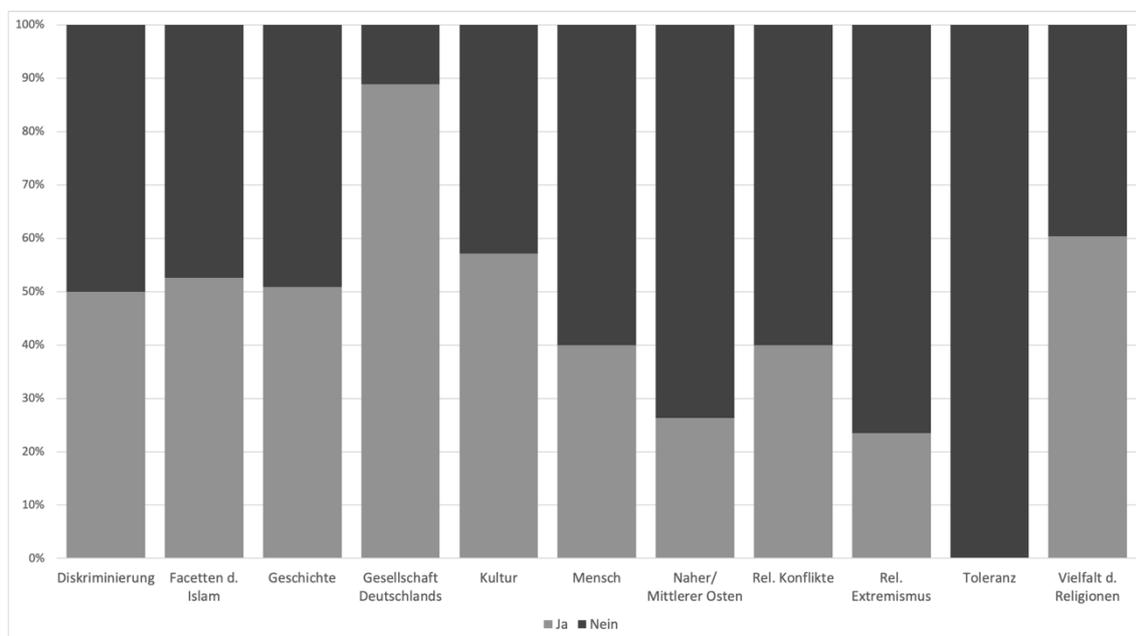


Abbildung 10: Gibt es Aufgabenstellungen für die jeweiligen Themenfelder?

3.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Bevor die in den vorangegangenen Kapiteln erwähnten Ergebnisse der quantitativen Analyse im Folgenden interpretiert und in weiterführende Überlegungen eingebettet werden, sollen in diesem Abschnitt die prägnantesten Befunde noch einmal zusammengefasst werden, um so einen konzisen Überblick zu ermöglichen.

In neun der 22 untersuchten Schulbücher werden Islam und Muslim*innen nicht erwähnt. Lediglich eines der verbleibenden Bücher widmet sich dem Thema auf mehr als 15% der Seiten, während die restlichen 12 Bücher im Schnitt auf 7% ihrer Seiten Inhalte mit Bezug auf den Islam behandeln. Die Fächer Ethik, katholische und evangelische Religion, Sozialkunde/Politik und Geschichte weisen im Vergleich zu den anderen Fächern höhere Werte auf. Zur inhaltlichen Thematisierung des Islam werden hauptsächlich die hier ausgemachten Bereiche ‚Facetten des Islam‘, ‚historische Ereignisse‘ und ‚Religionen der Welt‘ benutzt. ‚Aspekte des Islam‘ werden fächergruppenübergreifend häufig besprochen, dabei machen Fundstellen, die die Frauenverschleierung behandeln, etwa ein Drittel dieser Thematisierungen aus. Im Rahmen der ‚Religionen der Welt‘ werden Islam und Muslim*innen vermehrt in den Bü-

chern der Fächergruppe Ethik/Religion behandelt, wobei ‚religiöse Konflikte‘ in ungefähr der Hälfte dieser Darstellungen ebenfalls angesprochen werden. ‚Historische Ereignisse‘ finden sich hingegen häufiger in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Hier stehen auch die Themenfelder ‚religiöser Extremismus‘ und ‚Migration‘ (im Umfeld von mehr als 100 von 360 Fundstellen wurden Thematisierungen von ‚Migration‘ und ‚Integration‘ gefunden) oft im Zentrum der Darstellung. Eingebettet werden diese Fundstellen am häufigsten in einen von zwischenmenschlichen Konflikten geprägten Kontext. In allen Fächern überwiegen Inhalte, die ‚den Islam‘ nicht differenzierend darstellen, deutlich. Hingegen werden den Schüler*innen an annähernd gleich vielen Fundstellen weiterführende Informationen angeboten (178), wie sie ihnen vorenthalten werden (182). Dabei sind Unterschiede zwischen einzelnen Schulbüchern und zwischen den Fächergruppen auszumachen. Die Themen, für die am häufigsten weiterführende Informationen angeboten werden, sind ‚Geschichte‘, ‚Kultur‘ und ‚religiöser Extremismus‘. Ein anderes Bild bietet sich bei dem Blick auf die Aufgabeneinbindung. Zwar ist die Gesamtverteilung ebenfalls ausgewogen (177 Aufgabeneinbindungen gegenüber 183 nicht eingebundenen Fundstellen), in den Büchern der Fächer Ethik und Religion geschieht dies allerdings mehr als doppelt so häufig wie in denen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Dabei weist die Thematisierung des Islam im Kontext der ‚Gesellschaft Deutschlands‘ relational die meisten Aufgabeneinbindungen auf. Die wenigsten erfolgen bei den Themen ‚Toleranz‘, ‚religiöser Extremismus‘ und ‚Nahe und Mittlerer Osten‘.

An diesem Punkt der Arbeit gilt es nun, den bereits erwähnten Schritt zurück von der Quantität zu der Qualität zu gehen, um so die hier aufgelisteten Ergebnisse zu interpretieren.

3.3 Interpretation der Ergebnisse

Oben wurde bereits erwähnt, dass vor der Interpretation der quantitativen Analyseergebnisse eine Einordnung des Untersuchungsgegenstandes in eine Kommunikationstheorie erfolgen muss, vor deren Hintergrund die Ergebnisse dann gedeutet werden können. Für diese Arbeit stellt das Kodieren/Dekodieren-Modell Stuart Halls (2016) diesen Hintergrund dar, da erstens die Cultural Studies (und damit auch Halls Modell) die gesellschaftliche Bedeutung von Massenmedien betonen (vgl. Hepp et al. 2015, 11; Marchart 2018, 20, 135) und zweitens dieses Modell gerade auch in der Medienforschung vorherrscht (vgl. Fuchs et al. 2014, 61). In einigen Punkten wird das Modell allerdings um Überlegungen Pierre Bourdieus ergänzt, damit die für diese Arbeit relevanten, spezifischen Aspekte pädagogischer Kommunikation berücksichtigt werden können.

Durch die schulische Kommunikation in Form des Unterrichtes, die, wie jede pädagogische Kommunikation, durch ein Machtgefälle zwischen erziehender (lehrender) und zu-

erziehender (lernender) Person geprägt und damit asymmetrisch ist (vgl. Zirfas 1996, 268ff.), werden die Schüler*innen sozialisiert (Hummrich und Kramer 2017, 12). In diesem Prozess bieten Schulbücher verbindliche Inhalte an, die gelehrt und gelernt werden sollen (vgl. Niehaus et al. 2015, 10). Dadurch können sie als eine Form des symbolischen Ausdruckes des Selbstverständnisses einer Gesellschaft verstanden werden (vgl. Fuchs et al. 2014, 15). Die Rezipierenden dieser Inhalte werden „durch die Aneignung und Verarbeitung dieser Symbole nicht nur mit diesen Realitäten konfrontiert, sondern auch in die jeweilige Gesellschaft eingebunden“ (Jäckel 2011, 105). Im Kodieren/Dekodieren-Modell Stuart Halls werden die Rezipierenden dabei nicht, wie in älteren Kommunikationsmodellen (vgl. bspw. Shannon und Weaver 1949), als passive Empfänger*innen eines festgeschriebenen Kommunikationsinhaltes verstanden, sondern als

„aktive[r], bedeutungskonstituierende[r] Faktor von Kommunikation. Der Kommunikationsprozess ist somit ein konstruktiver, interpretativer, kontextabhängiger Prozess, der unterschiedlichen hegemonialen oder subversiven Strategien offensteht. Bedeutungen sind nicht eindeutig fixierbar, sondern sie entwickeln sich im Kommunikationsprozess selbst, und Kommunikationsprozesse finden nicht in einer sozialen Isolation statt, sondern unter sozialen Bedingungen, die durch die [...] Triangulation von Macht, Kultur und Identität stattfinden. [...] Kommunikation hat nicht die einfache Funktion, einen Informationsfluss herzustellen, sondern die Funktion, kulturelle Hegemonien herbeizuführen bzw. solchen zu widerstreiten“ (Schützeichel 2015, 220).

Dieser Kommunikationsvorgang wird nach Hall hauptsächlich durch zwei Prozesse bestimmt, die dem Modell seinen Namen geben: ein Kommunikationsinhalt wird auf der Seite der/des Sendenden ausgewählt, artikuliert und auf ein bestimmtes Publikum zugeschnitten – *kodiert* –, dann auf einem bestimmten Weg in den Diskurs eingebracht, in dem er zirkuliert, und dort von der Seite der/des Empfangenden wahrgenommen, interpretiert und in bereits vorhandene Wissensstrukturen eingegliedert – *dekodiert* (vgl. Hall 2016, 69). Dabei werden die Prozesse des Kodierens und Dekodierens auf beiden Seiten von den jeweils verfügbaren Wissensrahmen und individuellen wie gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (verfügbare Technik, Produktionsverhältnisse, sozioökonomischer Status etc.) bestimmt (vgl. ebd.). Nach dieser Auffassung sind Kommunikationsprozesse daher nicht determiniert, sondern kontingent: die von der sendenden Seite intendierte Botschaft kann ihrer Intention entsprechend verstanden werden. Kommunikation kann aber auch scheitern (vgl. Schützeichel 2015, 221f.). Dies geschieht, wenn die oben genannten Bedingungen für Kodieren und Dekodieren zu weit auseinanderliegen. „Wie eine Kommunikation rezipiert wird, hängt von der politisch-kulturellen Situation der Rezipienten ab“ (ebd., 222). In dieser Auseinandersetzung zwischen angebotenen Kommunikationsinhalten und der Interpretation dieser wird über das jeweilige Verständnis von Kultur und Gesellschaft gerungen (vgl. Jäckel 2011, 105). Auch für Bourdieu stellt

Kommunikation „ein Mittel der Produktion und Reproduktion von gesellschaftlichen Verhältnissen dar“ (Schützeichel 2015, 215). Kultur und Gesellschaft werden so zwar in jedem Kommunikationsakt (erneut) geschaffen, dabei nehmen diese Äußerungen jedoch immer auch Bezug auf die (auch durch Kommunikation) „institutionalisierten Machtverhältniss[e], die dem Diskurs, der Interaktion, dem Sprechakt vorausgehen“ (ebd., 211). Für den in dieser Arbeit bedeutsamen Aspekt der pädagogischen Kommunikation schlussfolgert Bourdieu daher:

„Wollte man die pädagogische Beziehung allein auf die Kommunikationsbeziehung reduzieren, so würde man sich verbieten, den spezifischen gesellschaftlichen Aspekt der pädagogischen Autoritätsbeziehung zwischen Sender und Empfänger zu begreifen: also zum Beispiel die gesellschaftliche Definition des Kommunikationsinhalts, des Kodes, in dem die Botschaft vermittelt werden soll, der Personen, die zur Vermittlung berechtigt sind, oder besser: die den Empfang erzwingen können, der Empfangsberechtigten oder vielmehr zum Empfang Gezwungenen; schließlich die Bestimmung der sozialen Situation, in der die Kommunikation stattfindet und die der übermittelten Interpretation ihre soziale Bedeutung und ihren ganzen Sinn gibt“ (Bourdieu 2018, 110).

Aus diesem Grund ist es wichtig, die besondere Stellung, die Schulbücher innerhalb der pädagogischen Kommunikation während des Unterrichtes einnehmen, in die Interpretation ihrer (Kommunikations-)Inhalte miteinzubeziehen. Versteht man Kultur und Gesellschaft wie Hall als in einem ständigen kommunikativen Aushandlungsprozess begriffen und Schulbücher als Medien, durch die das kulturelle und gesellschaftliche Selbstverständnis einer Gemeinschaft an ihren Nachwuchs weitergegeben werden soll (vgl. Niehaus et al. 2015, 9), stellt sich die Frage, welche Stellung Schulbücher innerhalb dieses Aushandlungsprozesses einnehmen. Vor dem Hintergrund des hier Angeführten soll auf der Grundlage der Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel diese Frage nun hier beantwortet werden. Dabei ist der Blick auf das, was in den Schulbüchern thematisiert wird, ebenso wichtig wie das, was dort nicht besprochen wird.

Die Schulbücher der Fächergruppe Ethik/Religion weisen insgesamt den höchsten durchschnittlichen Anteil an Seiten auf, die der Thematisierung des Islam gewidmet werden (11%). Daran schließen die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer an (im Schnitt 4,5%). In den Büchern der musischen und Sprachfächer spielen Islam und Muslim*innen hingegen keine Rolle. In den Büchern der Fächer Ethik und Religion und der Gesellschaftswissenschaften findet sich annähernd die gleiche Anzahl an Fundstellen (171 zu 174). Dies lässt darauf schließen, dass der Islam zwar in beiden Fächergruppen gleich häufig 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 verweist die Aufteilung der Inhalte, durch die der Islam thematisiert wird, und der Kontexte, in die diese Thematisierungen eingebunden werden, darauf, dass in den unterschiedlichen Fä-

chern abweichende Schwerpunktsetzungen in der Behandlung des Themenkomplexes Islam vorgenommen werden. Während in den Ethik- und Religionsfächern Aspekte des Islam und Zusammenhänge zwischen den Religionen der Welt besprochen werden, konzentriert sich das Fach Geschichte (erwartungsgemäß) auf die Schilderung historischer Ereignisse und das Fach Sozialkunde/Politik auf politische und gesellschaftliche Felder wie religiöser Extremismus und Migration. Dabei überwiegt in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern die Einbettung in einen konfliktbehafteten und negativ konnotierten Kontext. In der Fächergruppe Ethik/Religion schwankt diese zwischen dem Gegeneinanderagieren unterschiedlicher (religiöser und gesellschaftlicher) Gruppen und der Darstellung der weltweiten religiösen Vielfalt. In den untersuchten Schulbüchern der bisher genannten Fächer gelingt den Autor*innen also durchaus, Islam und Muslim*innen mit verschiedenen Schwerpunkten zu thematisieren. Trotzdem überwiegt eine konflikthafte und negative Darstellung in den meisten Fällen. Bemerkenswert ist, dass der Islam in den Schulbüchern der musischen Fächer quasi inexistent ist. Während bspw. in dem mit Abstand umfangreichsten hier untersuchten Schulbuch (Kunst 2) knapp 30% der Kapitel durch den christlichen Glauben inspirierter Kunst gewidmet werden¹², findet sich nicht eine Erwähnung des Islam in diesem oder dem anderen durchgesehenen Kunstbuch. Zwar wird an insgesamt 9 Stellen der beiden Musiklehrwerke der Islam angesprochen, im Vergleich zu der Gesamtseitenanzahl und der enormen Themenvielfalt beider Bücher ist dieser Anteil jedoch verschwindend gering. So erscheint das Bild, dass es (aktuell) zwar möglich ist, 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 im ‚west-östlichen Divan‘ Goethes 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], 38). Eine solche Thematisierung wäre auch in den Englischlehrwerken denkbar, oder aber die Erwähnung der muslimischen Minderheiten der 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 undifferenzierende und damit häufig essenzialisie-

¹² Hier wäre eine weiterführende und vergleichende Untersuchung notwendig, wie häufig und wie andere Religionen (bspw. Christentum und Judentum) in den Schulbüchern dargestellt werden, um diese Ergebnisse mit denen dieser Studie zu vergleichen.

rende Darstellung *des* Islam und *der* Muslim*innen ist in diesem Zuge zu nennen. In nur knapp jeder zehnten Fundstelle wurde darauf eingegangen, dass es den einen Islam nicht gibt, sondern dieser sich durch diverse Untergruppierungen und -strömungen, Glaubens- und Rechtsschulen auszeichnet und es daher auch nicht die eine religiöse muslimische Praxis geben kann, durch die sich ‚die Muslim*innen‘ auszeichnen. Die Folge dieser hauptsächlich stark verkürzenden und vereinfachenden Darstellung ist, dass der Eindruck vermittelt wird, der (fiktive) eine Islam sei so, wie er in den Schulbüchern dargestellt wird.

Das häufigste Symbol, durch das der Islam in den hier analysierten Schulbüchern abgebildet wird, ist das muslimische Kopftuch¹³, welches in vielen Darstellungen mit Einschränkungen der Freiheiten der sie tragenden Personen verbunden wird. 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 unvereinbar erscheinenden abrahamitischen Religionen sind die am häufigsten verwendeten Themenfelder, die eine Darstellung des Islam einrahmen. Einige Beispiele dieser dominierenden Darstellungen sollen hier nun exemplarisch betrachtet werden, um so zu verdeutlichen, wie die untersuchten Schulbücher Islam und Muslim*innen konkret abbilden.

3.3.1 Kopftuch

Das Kopftuch wird an vielen Stellen in Form einer bildlichen Darstellung entweder als eine Art ‚Marker‘ genutzt, um zu verdeutlichen, dass dort Islam und/oder Muslim*innen thematisiert werden, oder um den Inhalt durch Bildmaterial zu veranschaulichen. In den seltensten Fällen wird auf diese Bilder Bezug in einem der Lesetexte oder Aufgabenstellungen genommen.

¹³ Diese hier nicht differenzierende Wortwahl schließt sich ausdrücklich an die Darstellung ‚des Kopftuchs‘ in den untersuchten Schulbüchern an, um diese hier zu verdeutlichen. In den meisten Büchern wird weder zwischen verschiedenen Formen der Verschleierung differenziert, noch thematisiert, welche Art wo und weshalb vorherrscht. Korteweg und Yurdakul bieten einen Überblick sowohl zu den unterschiedlichen Formen der Verschleierung als auch zu dem länderübergreifenden Phänomen der undifferenzierenden Darstellung ‚des Kopftuchs‘ (2016, 26, 28).



Muslima

Abbildung 11: aus *Soz./Pol. 1*, 274

In den Fällen, in denen die Bücher explizit die muslimische Verschleierung behandeln, wird hauptsächlich die ‚Kopftuchdebatte‘ (vgl. bspw. Berghahn et al. 2009) thematisiert und dabei teilweise 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. Einige Musliminnen aber bedecken freiwillig ihr Haupt. [...] Tatsächlich hat Allah Muhammad auch Bekleidungstipps gegeben. Im Koran steht, ein Muslim soll immer seinen Kopf bedecken und sich schicklich anziehen, bevor er auf die Straße geht. Das gilt für Männer und Frauen. Für die Frauen fügte Allah hinzu, sie sollten sich außer Haus so verhalten, dass sie keinem fremden Mann den Kopf verdrehen. In einigen streng islamischen Ländern werden Frauen deshalb noch heute bestraft, wenn sie unverhüllt auf die Straße gehen. [...] 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, 109).

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

3.3.2 Kreuzzüge

„Die Kreuzzüge haben zu einer bitteren Feindschaft zwischen Christentum und Islam geführt, deren Nachwirkungen bis heute fortauern“ (Kath. Rel. 2, 193).

Während die Kreuzzüge dazu herangezogen werden, eine bis heute andauernde Feindschaft zwischen Christentum und Islam zu beschwören (und diese dadurch gleichzeitig erklären sollen), werden sie als gerechtfertigte Reaktion des durch den Islam in ernste Bedrohung gebrachten Christentums dargestellt. Dabei wird zwar auf die grausame Gewalt eingegangen, die die Kreuzfahrer auf ihren Wegen (und vor allem an ihrem Ziel angelangt) anrichteten, gleichzeitig werden aber ihre Taten und die beschwerlichen Wege, die sie auf sich nahmen, in ein heroisches Licht gerückt:

„Der lange Marsch war höchst beschwerlich. Viele Kreuzfahrer wurden unterwegs durch Krankheiten dahingerafft. Durst, Hunger und Hitze erforderten viele Opfer. Auf dem Weg mussten feindliche Städte niedergekämpft werden. Doch als die Kreuzfahrer nach vier mühevollen Jahren 1099 Jerusalem erreichten, war ihre Begeisterung unbeschreiblich“ (Kath. Rel. 2, 192).

3.3.3 Terror

Ähnlich wie für das Symbol ‚Kopftuch‘ erwähnt wurde, werden auch die Themen (religiös motivierte) Gewalt und islamistischer Terror¹⁴ dazu genutzt, den Islam mit unterschiedlichsten Themenfeldern zu verknüpfen. Darüber hinaus wird vor allem der islamistische Terror in beiden Büchern des Sozialkunde/Politik-Unterrichtes 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:

¹⁴ 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. Somit 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 et al. (2018) am Beispiel des Salafismus in Deutschland.



Abbildung 12: aus Soz./Pol. 1, 367

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

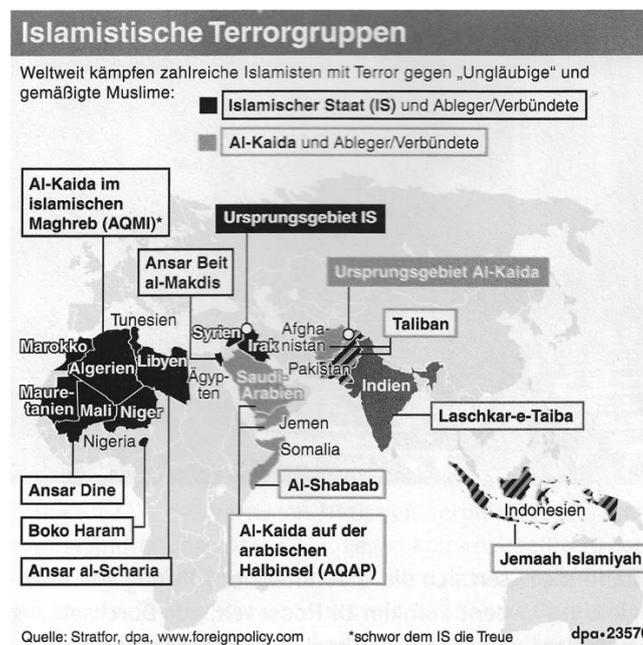


Abbildung 13: aus Soz./Pol. 1, 375

Ohne jegliche Einordnung oder Zahlen zu den betreffenden Gruppierungen werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, die Karte auszuwerten. Optisch entsteht der Eindruck, als würde beinahe die gesamte mehrheitlich islamische Welt (und somit insgesamt ein erheblicher Teil der Erde) durch islamistische Gruppierungen kontrolliert. Aber auch ‚mitten unter uns‘ fänden sich Islamisten und deren „Hassprediger“:

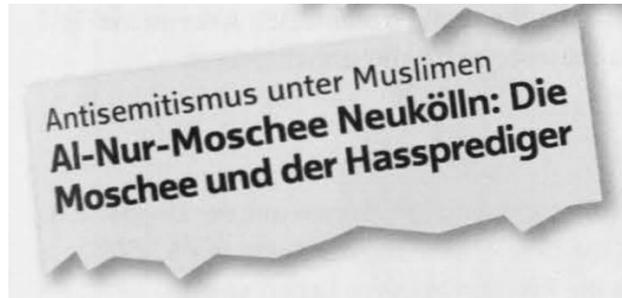


Abbildung 14: aus *Ev. Rel. 1*, 205

3.3.4 Kulturelle und religiöse Konflikte

Abgerundet wird dieses Bild der jahrhundertealten Feindschaft zwischen Christentum und Islam (Kreuzzüge), die bis heute in Form des internationalen islamistischen Terrorismus weiterbesteht, 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‘ beispielsweise 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, 166, Herv. L.W.) begonnen. Es wird also bereits vor jedem thematischen Inhalt suggeriert, dass Konflikte zu einem normalen Umgang mit Muslim*innen dazugehören. Auf den diesen Fragen folgenden Seiten werden beispielhaft einige Aspekte thematisiert, die Schüler*innen im Umgang mit Muslim*innen erwarten können: sie sind Ausländer*innen, arbeitslos, junge Frauen werden zwangsverheiratet, muslimische Geflüchtete sind traumatisiert, es herrscht Geschlechterungleichheit in muslimischen Haushalten, weshalb Musliminnen zuhause bleiben und sich um häusliche und erzieherische Pflichten kümmern müssen. Zusätzlich kann es gut 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 daher davon ausgegangen, dass Muslim*innen in Deutschland geholfen werden muss, „dass sie ihre religiöse Tradition leben und sich in unsere christlich orientierte, aber auch säkulare Gesellschaft integrieren können“ (Kath. Rel. 1, 54). Hier wird deutlich, dass der Islam als Religion und die sich zu ihm bekennenden Menschen nicht als Bestandteil

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

3.3.5 Migration

Dieser Darstellung entspricht auch der Befund, dass knapp ein Drittel der Fundstellen im Zusammenhang mit Themen der Migration besprochen werden. Ein Beispiel stellt die Erwähnung der 16. Shell Jugendstudie in einem Religionsbuch dar. Hier wird 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, 35).

Hier werden durchaus interessante Fakten präsentiert, die Anlass für eine kritische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Jugendstudie böten. Zeitgleich wird erstens die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund von den Jugendlichen christlichen Glaubens abge sondert, wodurch zwei sich gegenüberstehende Einheiten konstruiert werden. Zweitens wird der gesellschaftliche Differenzmarker ‚mit Migrationshintergrund‘ mit ‚muslimisch‘ identifiziert. Beides dient zur Abgrenzung von der deutschen, christlichen Mehrheitsgesellschaft. In einem anderen Buch wird erwähnt:

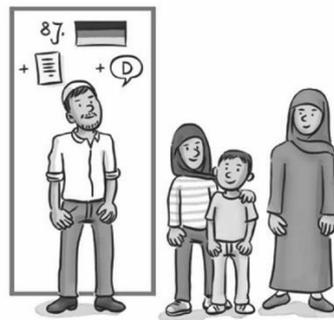
„In Deutschland gibt es rund 4 Mio. Muslime, knapp die Hälfte von ihnen haben [sic] einen deutschen Pass“ (Ev. Rel. 1, 204).

Es stellt sich die Frage, warum die Erwähnung der Staatsangehörigkeit im Rahmen einer Kurzbeschreibung des Islam von Bedeutung ist, während in diesem Steckbrief bspw. die Unterteilung in Sunna und Schia nicht vorkommt. Auch die Idee, dass bei einer Beschreibung des Christentums in Deutschland die Zahl der Christ*innen mit und ohne deutscher Staatsangehörigkeit angegeben wird, mutet befremdlich an. Anscheinend jedoch nicht so bei einer Thematisierung des Islam. Die folgenden Bildbeispiele wurden einem der untersuchten Sozi-alkunde/Politik-Bücher entnommen und fassen die Verknüpfung der Themen Islam, Migration und Kopftuch anschaulich zusammen.



M 1 Eine Unterrichtsstunde in einem Integrationskurs mit Alphabetisierung.

Abbildung 15: aus Soz./Pol. 2, 128



Einbürgerung: Wer eingebürgert werden, also die deutsche Staatsangehörigkeit annehmen möchte, muss acht Jahre in Deutschland leben, ausreichende Deutschkenntnisse nachweisen und einen Einbürgerungstest bestehen.

Abbildung 16: aus Soz./Pol. 2, 131

In Abbildung 15 soll eine Szene aus einem Integrationskurs verbildlicht werden, in Abbildung 16 die Voraussetzungen für eine Einbürgerung. In beiden Fällen werden Muslim*innen als etwas in die deutsche Gesellschaft Zu-Integrierendes dargestellt. In beiden Fällen dient das Kopftuch als Kennzeichen für den Islam.

3.3.6 Ausnahmen

Während die oben angeführten Darstellungen so oder in ähnlicher Form in den meisten der hier untersuchten Büchern dominieren, gibt es auch Bücher, in denen Bemühungen um eine differenziertere Darstellung erkennbar sind. So erhalten die Schüler*innen in einem Buch für das Fach Sozialkunde/Politik eine sehr detaillierte und differenzierende Darstellung des syrischen Bürgerkrieges und der beteiligten Parteien.

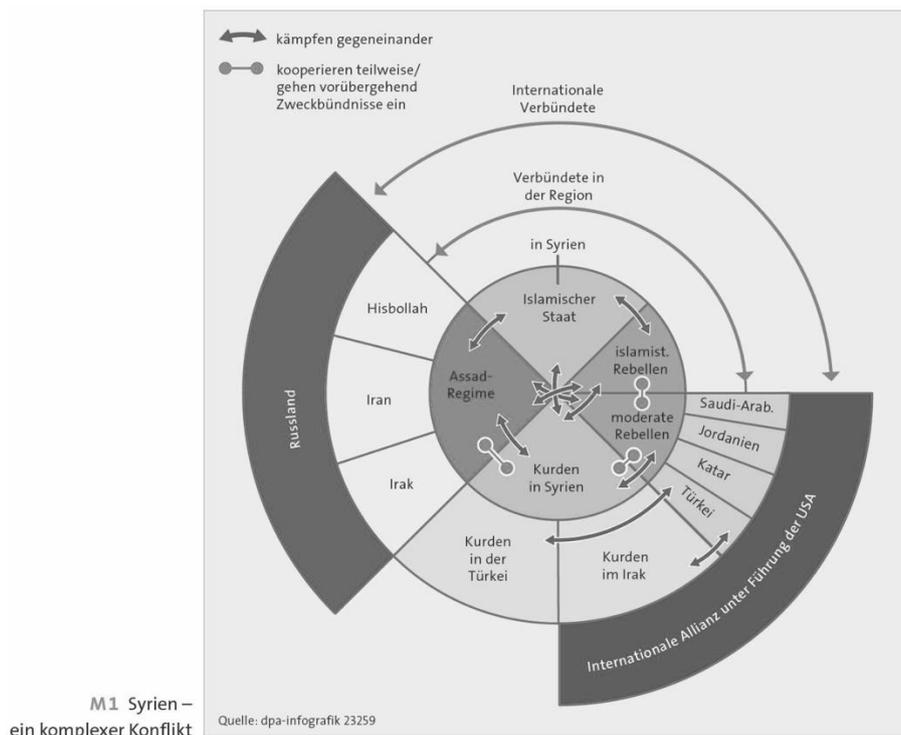


Abbildung 17: aus *Soz./Pol.* 2, 272

Diese wird im Anschluss daran genutzt, um die verschiedenen Gruppierungen, ihre Überzeugungen und Haltungen, sowie Kooperationen und Feindschaften zu thematisieren. Gleichzeitig kommt nicht nur die Existenz des sunnitischen und des schiitischen Islam, sondern auch verschiedener Strömungen innerhalb dieser zur Sprache.

In einem anderen Buch wird die Dichotomisierung zwischen Islam und Christentum (vgl. Attia 2009, 93) dadurch aufgebrochen, dass die unbefleckte Empfängnis Marias nicht durch den biblischen Wortlaut, sondern durch Koransure 19 behandelt wird. Diese weicht zwar durchaus von der biblischen Erzählung ab, jedoch wird das als Anlass zu einem Vergleich beider Geschichten genutzt. Daran schließt ein ganzes Kapitel zum christlich-jüdisch-islamischen Dialog in Deutschland an, in dem u.a. das ‚House of One‘-Projekt in Berlin und andere interreligiöse Dia- und Dialogprojekte geschildert werden.

Ein weiteres Buch thematisiert das friedliche Zusammenleben von Menschen muslimischen, christlichen und jüdischen Glaubens in Spanien nach der muslimischen Eroberung. Hier werden in diesem Zuge die wissenschaftlichen, kulturellen und architektonischen Errungenschaften dieser Zeit erwähnt.

3.3.7 Zusammenfassung

Jedoch bilden diese Darstellungen eine Ausnahme. Deutlich häufiger folgen Präsentationen, die an die Darstellungen älterer Schulbücher anschließen (vgl. Kapitel 2.3). Hinzu kommt,

dass es Schulfächer gibt, in denen der Islam gar nicht oder ausgesprochen selten thematisiert wird. Die Lehrwerke, die Islam und Muslim*innen besprechen, folgen zumeist festen Schemata, die ein negatives, auf einige Aspekte beschränktes Bild zeichnen. Zwar gibt es vereinzelt Seiten, auf denen Inhalte behandelt werden, die diese Schemata aufbrechen und damit ist ein Fortschritt zu den Ergebnissen der bisher erfolgten Studien zu verzeichnen. Jedoch reichen diese kaum aus, damit von einer vorurteils- und wertungsfreien, realitätsgetreuen Darstellung von Islam und Muslim*innen – sowohl auf Deutschland bezogen als auch weltweit gesehen – gesprochen werden kann. In diesem Sinne reihen sich die hier untersuchten Bücher größtenteils in den orientalistischen Diskurs ein, den Edward Said (2019 [1978]) bereits Ende der 1970er Jahre analysiert hat. Die Schulbuchinhalte, die Islam und Muslim*innen thematisieren, knüpfen damit an bereits in der Gesellschaft der Bundesrepublik vorhandene Denkstrukturen und Ausdrucksmuster an (vgl. Attia 2009, 147), die „die Differenz zwischen dem Bekannten (Europa, der Westen, ‚wir‘) und dem Fremden (der Orient, der Osten, ‚die‘)“ (Said 2019 [1978], 57) betonen. Im Anschluss an Gramscis Hegemoniebegriff sieht Said den orientalistischen Diskurs¹⁵ als eine auf einer jahrhundertealten Tradition beruhenden, durch Abwertung ‚des Anderen‘ ‚das Eigene‘ aufwertende Selbstvergewisserung der europäischen Kultur (vgl. ebd., 11, 16; Wiedemann 2012, 3f.), die auf wissenschaftlichen und (massen-)kulturellen Darstellungen beruht und sich auf diese beruft, um ebendiese zu reproduzieren (vgl. Said 2019 [1978], 15, 38). In diesen orientalistischen Darstellungen herrscht u.a. die Essenzialisierung von Islam und Muslim*innen vor, durch die „unterschiedliche soziale Gruppen, gesellschaftliche Themen, politische Positionen, kulturelle Ausdrucksformen zusammengefasst und bedeutsame Differenzen in Klassenzugehörigkeiten, politischen Positionierungen, Migrations- und Fluchtgeschichten, Herkunftsgesellschaften außer Kraft gesetzt“ (Attia 2009, 16) werden. Dieser monolithische Block ‚des Islam‘ bzw. ‚der Muslime‘ wurde und wird als Fremdkörper in Europa wahrgenommen (vgl. Said 2019 [1978], 88), der „für Terror, Verwüstung, Teufelswerk und Horden von verhassten Barbaren“ (ebd., 76) steht und daher „unablässig wie eine tödliche Krankheit“ (ebd., 353) bekämpft werden muss. In diesem Diskurs geht es „also darum, Angst vor dem Islam zu schüren, dem man keinen Zoll nachgeben dürfe“ (ebd., 364), um das Eigene zu schützen.

Die hier untersuchten Bücher reihen sich durch die Betonung der Dichotomie ‚Christentum – Islam‘, ‚wir – sie‘, ‚Westen – Orient‘ in diesen Diskurs ein, bedienen sich der tradierten Darstellungsmuster und schaffen so neue, die an die Schüler*innen weitergegeben

¹⁵ Dieser ist laut Said dreigeteilt: Unter Orientalismus versteht Said „erstens die akademische Disziplin der Orientalistik, zweitens einen in dieser zum Ausdruck kommenden Denkstil, der von einer ontologischen Differenz zwischen Orient und Okzident ausgehe, sowie drittens einen Herrschaftsstil, der in den ‚orientalischen‘ Kolonien praktiziert worden sei“ (Biskamp 2016, 103). In dieser Arbeit ist jedoch nur der zweite Aspekt des Denkstils einer grundlegenden Differenz zwischen Orient und Okzident von Interesse.

werden. Insofern beziehen sie eine klare Stellung in den von Hall erwähnten ständig ablaufenden Kommunikationsprozessen, in denen um das vorherrschende Selbstverständnis von Kultur in einer Gesellschaft gerungen wird (vgl. Kapitel 3.3). Dies erreichen sie, indem oft auf eine kleine Anzahl wiederkehrender Frames, also Bezugsrahmen, die manche Realitätsaspekte selektieren, während sie andere ignorieren (vgl. Trebbe 2009, 52), zurückgreifen. Durch die „Betonung bestimmter thematischer Aspekte der Realität auf Kosten anderer“ (Schemer 2013, 157) werden Sinnhorizonte, „die einen Interpretationsrahmen für das Publikum bieten“ (ebd.), erzeugt. Die hier untersuchten Schulbücher bieten den Schüler*innen hauptsächlich die Themen Fremdheit und Migration, Unterdrückung, Gewalt und Terror sowie kulturelle und religiöse Konflikte als Rahmen, in denen Islam und Muslim*innen interpretiert und wahrgenommen werden können, an. Mit dieser Tendenz bieten sie keine differenzierte und oft nicht einmal eine neutrale Darstellung des Islam und wiederholen viele Inhalte und Darstellungen, die in früheren Studien bereits kritisiert wurden. Auch diese Arbeit kommt zu dem Ergebnis, dass, anstelle der geforderten anerkennenden Darstellung von Diversität (vgl. KMK 2015, 2) und differenzierenden Thematisierung von Religionen (vgl. ebd., 5), falsche, verkürzende, essenzialisierende und problematisierende Islamdarstellungen überwiegen. Inhaltlich wird an verbreitete islamfeindliche Topoi angeknüpft (vgl. auch Kamp et al. 2011, 21), was vielmehr die Gefahr der Verbreitung von rassistischem, islamfeindlichem Gedankengut (vgl. Schiffer 2005, 218f.; Attia 2009, 151f.; Barskanmaz 2009, 367) verstärkt, als Vorurteile und Intoleranz zu bekämpfen und somit gegenseitiges Verständnis zu fördern, wie der Europarat es für Schulbücher fordert (vgl. Jackson 2014, 15). Damit erfüllen sie die eingangs erwähnten Forderungen und Beschlüsse der KMK, des Europarates und der UNESCO nicht und widerlegen somit die erste der beiden in Kapitel 2.3 aufgestellten Hypothesen, während Hypothese 2 durch sie gestützt wird. Dieser Befund sollen in dem nun folgenden Fazit dazu genutzt werden, die möglichen Implikationen der Ergebnisse dieser Arbeit zu durchdenken und Forschungsthemen zu benennen, die an diese Arbeit anknüpfen könnten.

4 Fazit

In dieser Arbeit wurden durch eine Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2012, 2015) die Islamdarstellungen in 22 aktuell für den Unterricht der Fächer Ethik, evangelische und katholische Religion, Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde/Politik, Wirtschaft, Kunst, Musik, Deutsch und Englisch an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik zugelassenen Schulbücher untersucht. Dabei wurden mittels eines teilweise induktiven, teilweise deduktiven Kategoriensystems unterschiedliche Aspekte dieser Darstellungen herausgearbeitet. Das Ergebnis dieser Untersuchung lautet, dass der Islam insgesamt sehr selten thematisiert wird. Es gibt aber durchaus 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, gerade vor dem Hintergrund der weiteren Ergebnisse dieser Arbeit. 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 kann¹⁶. Darüber hinaus konnte herausgestellt werden, dass diese Darstellungen sich oftmals auf wenige, in unterschiedlichen Kombinationen erwähnte Themenfelder beschränken. Grundlegend ist hier der Topos der Fremdheit: Muslim*innen und Islam werden in fast einem Drittel der Fundstellen mit Migration und/oder Integration thematisiert. Die beiden weiteren oft genutzten Rahmen für die Islamdarstellung sind Gewalt und Terror, in Form der Kreuzzüge damals und des islamistischen Terrors heute, und das Kopftuch, welches gleichzeitig für das Fremde des Islam sowie für die islamisch begründete Unterdrückung der Frauen steht. Aus diesen Darstellungen ergibt sich mit fast naturgesetzlichem Determinismus (so mutet es zumindest in den Büchern an) ein weiteres Themenfeld: das der kulturellen und religiösen Konflikte zwischen Muslim*innen und Nicht-Muslim*innen. Darüber hinaus werden den Schüler*innen wenig Möglichkeiten geboten, diese Inhalte kritisch zu beleuchten. An den wenigsten Stellen wird thematisiert, dass es nicht ‚den Islam‘ gibt. Es überwiegt eine essenzialisierende Darstellung, welche zur Folge haben kann, dass das, was in den Schulbüchern als ‚islamisch‘ vorgestellt wird, das ist, was ‚den Islam‘ als Ganzes ausmacht. Diese Tatsache stellt sich aufgrund der hier festgestellten begrenzten Themenauswahl, auf die sich die Islamdarstellungen beschränken, als besonders problematisch heraus. Aufgabeneinbindungen und weiterführende Informationen werden zwar in der Hälfte aller Fundstellen angeboten, jedoch wäre hier noch viel Luft nach oben. So

¹⁶ Zahlen aus aktuellen Studien und Statistiken (Haug et al. 2009; Pew Research Center 2015; Statistisches Bundesamt 2020) lassen darauf schließen, dass ca. ein Viertel der aktuellen Schüler*innen muslimisch ist. An eine derartige Repräsentanz kommt keines der hier untersuchten Schulbücher heran.

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.

Es wurde dargestellt, dass die Ergebnisse dieser Arbeit an die Befunde vorangegangener Studien anschließen und damit in weiten Teilen an die orientalistischen Darstellungen von ‚wir vs. die‘, ‚Westen vs. Osten‘, ‚Okzident vs. Orient‘, ‚Christentum vs. Islam‘ usw. anschließen. Damit erfüllen die hier untersuchten Schulbücher die durch die KMK (zusammen mit den Bildungsmedienvverlagen), das GEI gemeinsam mit der UNESCO und den Europarat in den vergangenen Jahren veröffentlichten Empfehlungen, Richtlinien und Beschlüsse (vgl. KMK 2013, 2015; Jackson 2014; GEI und UNESCO 2018) überwiegend nicht. Lediglich einzelne Stellen bieten das Potenzial, diese 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:

„Ansatzpunkte zur Überwindung orientalisierender und antimuslimischer Stereotype, die in der empirischen Untersuchung herausgearbeitet werden konnten, 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 und deren Zugang zu Reichtum und Macht in sich selbst begründet liegt, ebenso fallen zu lassen wie den Glauben an die eine richtige Lebensweise und Gesellschaftsordnung – mit sich selbst als Spitze der Evolution“ (Attia 2009, 149).

An dieser Stelle wäre nun eine Analyse anzuschließen, die die Auswirkungen dieser Darstellungen auf Selbst- und Fremdbilder der Schüler*innen untersucht, um die Tragweite der Ergebnisse dieser Arbeit abschätzen zu können. Bei einer solchen Studie müsste überprüft werden, ob die Art der Darstellung von Islam und Muslim*innen unterschiedliche Auswirkungen auf muslimische und nicht-muslimische Schüler*innen hat. Dass (massen-)mediale Darstellungen Auswirkungen auf die Rezipient*innen haben, darin ist sich die Medienwirkungsforschung einig (vgl. Bonfadelli und Friemel 2017, 173). In diesem Kontext ist das oben erwähnte Konzept des Framings zu verstehen, welches beschreibt, inwiefern sich die Darstellung eines Themas auf die Wahrnehmung der Rezipient*innen und die Art und Weise, wie diese über jenes nachdenken, auswirkt (vgl. Oswald 2019, 28). Dies trifft in besonderer Weise auf den Bildungskontext zu, in dem die Habitus der Schüler*innen durch die Sozialisationsinstanz Schule ausgebildet werden (vgl. Hummrich und Kramer 2017, 90ff.).

Habitus sind

„als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d. h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepaßt sein können, ohne jedoch bewußtes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen, die objektiv ‚geregelt‘ und ‚regelmäßig‘ sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln zu sein, und [...] ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein“ (Bourdieu 1993 [1980], 98f.)

zu verstehen. Sie sind also unbewusst wahrnehmungs- und handlungsleitend, bestimmen Rezeption von und (Re-)Aktion auf Situationen (vgl. Schützeichel 2015, 204). Dabei sind sie „Produkt der Geschichte“ (Bourdieu 1993 [1980], 101) und werden so von Generation zu Generation latent weitergegeben. Der individuelle Habitus grenzt je nach Sozialisation Denk- und Handlungsmöglichkeiten unterschiedlich ein, ermöglicht diese aber erst (vgl. ebd., 102f.). Dadurch bestimmt er die Wahrnehmung der einzelnen Subjekte (vgl. Willems 1997, 196) und bildet die Grundlage für die „Feststellung und Einordnung“ (Goffman 2018 [1974], 166) dessen, was gerade vor sich geht. Auf dieser Grundlage werden Vermutungen über Ablauf und Sinn einer Situation oder Interaktion angestellt, Handlungsoptionen abgewogen und Entscheidungen getroffen sowie Personen Attribute zugeschrieben (vgl. Persson 2019, 49-54). Vor dem Hintergrund der Habitus­theorie Bourdieus kann bereits ausgemacht werden, welche Bedeutung der Art und Weise, *wie* und *was* Schüler*innen über ein Themenfeld lernen, zukommt. Dabei spielen aber auch die beteiligten Lehrkräfte eine große Rolle. Sie spielen „als Vermittler zwischen Schulbuchwissen und Lernenden [...] eine zentrale Rolle für die Unterrichtsgestaltung sowie den Lernerfolg und damit für die nachhaltige Wirkung von Lehrmitteln“ (Fuchs et al. 2014, 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., 10; GEI und UNESCO 2018, 8; Niehaus et al. 2015, 10). In einem anderen Kontext stellen Bredthauer und Engfer fest, dass Lehrkräfte sich bei Themen, auf die sie sich durch ihre Ausbildung nicht vorbereitet fühlen oder bei denen sie nur über geringes Wissen verfügen, Unterstützung durch die verwendeten Lehrwerke wünschen (vgl. 2018, 6f.). Gerade weil die hier gefundenen Darstellungen auch in Studien für ältere Schulbücher ausgemacht wurden, lässt sich vermuten, dass aktuelle Lehrkräfte diese Bilder ebenfalls in ihrer Kindheit und Jugend in der Schule gelernt haben 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 vorhan-

den sind und diese unkritisch verwendet und damit reproduziert werden (vgl. 2009, 147; auch Kerner 2017, 72f.). Daher lässt sich vermuten, dass die Darstellungen in den Büchern oftmals nicht durch Lehrkräfte korrigiert werden und sie damit eine gewisse Wirkung auf die Schüler*innen haben.

Aus den hier angeführten Gründen 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 von Weinbrenner (1995) genannten weiteren beiden 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, 62). Dabei spielen Schulbücher

„eine entscheidende Rolle, um ein Bewusstsein für den Glauben anderer Menschen zu schaffen und Verständnis und Respekt für die Glaubensvielfalt innerhalb einer Gesellschaft, aber auch im globalen Kontext zu schaffen. Schulbücher können einen Beitrag zur Bekämpfung von Stereotypen leisten, den Wert von Pluralismus aufzeigen und gegenseitiges Verständnis fördern, basierend auf dem Recht, den eigenen Glauben zu leben. Sie tragen zur Förderung von Toleranz und kritischem Denken im Kampf gegen schädliche Stereotypen und Diskriminierung bei und ermutigen zu der geistigen Unabhängigkeit, selbstständig Entscheidungen zu treffen“ (GEI und UNESCO 2018, 10).

Dieser Aufgabe werden die hier untersuchten Schulbücher 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‘ (Goffman 1980 [1963]) für Muslim*innen in der deutschen Gesellschaft zu (re-)konstruieren.

„Wir sind der nachwachsenden Generation das konsequente Bemühen um eine kind- und jugendgerechte, humane und demokratische Schule schuldig, die Kinder und Jugendliche als einen sinnvollen Erfahrungsraum erleben und mitgestalten können und die ihnen hilft, die notwendigen Einstellungen, Einsichten und Fähigkeiten zur Bewältigung ihrer Zukunftsaufgaben, Zukunftsrisiken und Zukunftschancen zu entwickeln“ (Klafki 2007, 78).

Dafür wäre allerdings eine Veränderung der Darstellung von Islam und Muslim*innen in deutschen Schulbüchern notwendig.

Literaturverzeichnis

- Amin, Osama (2001): „Die Darstellung des Islams - Beispiele aus Schulbüchern“. In: *Islam im Schulbuch: Dokumentation zur Fachtagung: „Das Bild des Islam in Deutschen Schulbüchern“/veranst. vom Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland, 3. bis 5. April 2001 in Bonn*, herausgegeben von Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland, 58–61. Katern im Schwarzwald: Spohr.
- 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: *Schulbuchforschung*, herausgegeben von Richard Olechowski, 46–94. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Barskanmaz, Cengiz (2009): „Das Kopftuch als das Andere. Eine Notwendige postkoloniale Kritik des deutschen Rechtsdiskurses“. In *Der Stoff, aus dem Konflikte sind: Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, herausgegeben von Sabine Berghahn, Petra Rostock, und Alexander Nöhring, S. 341–59. Bielefeld: Transcript.
- Berger, Peter L., und Thomas Luckmann (2018): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Erstveröffentlichung 1966 bei Doubleday, New York. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Berghahn, Sabine, Petra Rostock, und Alexander Nöhring, Hrsg. (2009): *Der Stoff, aus dem Konflikte sind: Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Bielefeld: Transcript.
- BILD (2018): „„Der Islam gehört nicht zu Deutschland!“ Der CSU-Politiker über: Abschiebungen, Parallelgesellschaften, Integration und Heimat“. 16. März 2018. <https://www.bild.de/politik/inland/islam/heimat-minister-seehofer-islam-gehört-nicht-zu-deutschland-55108896.bild.html>. Letzter Zugriff am 16.6.20.
- 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 *The Palgrave handbook of textbook studies*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs und Annetrin Bock, S. 57–70. London: Palgrave Macmillan.
- Bonfadelli, Heinz (2007): „Die Darstellung ethnischer Minderheiten in den Massenmedien“. In *Medien und Migration: Europa als multikultureller Raum?*, herausgegeben von Heinz Bonfadelli und Heinz Moser, S. 95–116. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

- Bonfadelli, Heinz, Priska Bucher, Christa Hanetseder, Thomas Hermann, Mustafa Ideli, und Heinz Moser (2008): *Jugend, Medien und Migration: empirische Ergebnisse und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonfadelli, Heinz, und Thomas N Friemel (2017): *Medienwirkungsforschung*. Stuttgart: UTB.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Erstveröffentlichung 1980 bei Les éditions de Minuit, Paris. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (2018): *Bildung*. Herausgegeben von Franz Schultheis und Stephan Egger. Pierre Bourdieu: Schriften, Band 10. Berlin: Suhrkamp.
- Bredthauer, Stefanie, und Hilke Engfer (2018): „Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?“ edu pub Universität zu Köln.
- Bredthauer, Stefanie, Marco Triulzi, Magdalena Kaleta, Stefanie Helbert, und Leon Wörmann (2020): „Deko oder Didaktik? Mehrsprachigkeit in Schulbüchern für Sachfächer“. *Unterrichtswissenschaften in Vorbereitung*.
- Butterwegge, Christoph (2006): „Migrationsberichterstattung, Medienpädagogik und politische Bildung“. In: *Massenmedien, Migration und Integration: Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung*, herausgegeben von Christoph Butterwegge und Gudrun Hentges, S. 187–237. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Bundestag (2018): „Plenarprotokoll 19/22“. Regierungserklärung durch die Kanzlerin, 1811 - 1821, Berlin, 21.3.2018.
- Eagleton, Terry (2001): *Was ist Kultur? eine Einführung*. München: Beck.
- Fischer, Gerhard. 1987. *Analyse der Geographiebücher zum Thema Islam*. Herausgegeben von Abdoldjavad Falaturi. Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland 4. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Frehse, Michael (2009): „Integrationspolitik und Medien - Politische Perspektiven“. In: *Migration und Medien: Standortbestimmungen aus Wissenschaft, Politik und Journalismus ; 12. Konferenz „Triolog der Kulturen“ in Kooperation mit dem Bundesministerium des Inneren, Frankfurt am Main, Schloss Höchst, 4./5. November 2008*, herausgegeben von Roland Löffler, Miriam Stolz, Konferenz Triolog der Kulturen, und Herbert Quandt-Stiftung, S. 20–25. Frankfurt am Main: Societäts-Verlag.
- Fuchs, Eckhardt, Inga Niehaus, und Almut Stoletzki (2014): *Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Eckert. Expertise / Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Band 4. Göttingen: V&R unipress.
- Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung (GEI), und UNESCO (2018): *Schulbuchinhalte inklusiv gestalten Religion, Gender und Kultur im Fokus = Making textbook content inclusive*. <http://repository.gei.de/handle/11428/279>. Letzter Zugriff am 16.6.20.

- Gläser-Zikuda, Michaela, Tina Seidel, Carsten Rohlf, Alexander Gröschner, und Sascha Ziegelbauer (2012): „Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung - eine Einführung in die Thematik“. In: *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*, herausgegeben von Michaela Gläser-Zikuda, Tina Seidel, Carsten Rohlf, Alexander Gröschner, und Sascha Ziegelbauer, S. 7–13. Münster: Waxmann.
- Goffman, Erving (1980): *Stigma: über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Erstveröffentlichung 1963 bei Prentice-Hall, New Jersey. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (2018): *Rahmen-Analyse: ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Erstveröffentlichung 1974 bei Harper & Row, New York. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Erstveröffentlichung 1994. Münster: Waxmann.
- Gümüşay, Kübra (2020): *Sprache und Sein*. München: Carl Hanser Verlag.
- Hall, Stuart (2016): *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Herausgegeben von Andreas Merken. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag.
- Haug, Sonja, Stephanie Müssig, und Anja Stichs (2009): *Muslimisches Leben in Deutschland*. Herausgegeben von Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und Deutsche Islam Konferenz. Forschungsbericht 6. Nürnberg.
- Hepp, Andreas, Friedrich Krotz, Swantje Lingenberg, und Jeffrey Wimmer, Hrsg. (2015): *Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle, und Rolf-Torsten Kramer (2017): *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ihtiyar, Neşe (2004a): „Geografie“. *Internationale Schulbuchforschung* 26 (3): S. 237–48.
- (2004b): „Geschichte“. *Internationale Schulbuchforschung* 26 (3): S. 226–36.
- Ihtiyar, Neşe, Safiye Jalil, und Pia Zumbrink (2004): „Der Islam in deutschen Schulbüchern (1995-2002)“. *Internationale Schulbuchforschung* 26 (3): S. 223–25.
- Jäckel, Michael (2011): *Medienwirkungen: ein Studienbuch zur Einführung*. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jackson, Robert (2014): *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Herausgegeben vom Europarat. Strasbourg: Council of Europe.
- Jalil, Safiye (2004): „Sozialkunde und Politik“. *Internationale Schulbuchforschung* 26 (3): S. 249–61.
- Jonker, Gerdien (2011): „Wer ‚wir‘ nicht ist: Zur Darstellung des Islam in den deutschen Schulbüchern (von 1700 bis 2010)“. In: *Kulturkonflikte - Kulturbegegnungen. Juden, Christen und*

- Muslime in Geschichte und Gegenwart*, herausgegeben von Gisbert Gemein, S. 136–51. Bonn: BpB, Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Kamp, Melanie, Susanne Kröhnert-Othman, und Constantin Wagner (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: *Debatte Konfliktstoff Kopftuch*, herausgegeben von BpB, S. 4–6. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (2001): „Zusammenfassende Reflexion und künftige Aufgaben“. In: *Islam im Schulbuch: Dokumentation zur Fachtagung: „Das Bild des Islam in Deutschen Schulbüchern“/veranst. vom Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland, 3. bis 5. April 2001 in Bonn*, S. 96–106. Kandern im Schwarzwald: Spohr.
- Kästner, Erich (1958): *Vermischte Beiträge*. Band 5 von 7. Gesammelte Schriften. Frankfurt am Main: Büchergilde Gutenberg.
- Kerner, Ina (2017): *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Khan, Fazal Rahim, Zafar Iqbal, Osman B. Gazzaz, und Sadollah Ahrari (2012): „Global Media Image of Islam and Muslims and the Problematics of a Response Strategy“. *Islamic Studies* Vol. 51 (No. 1): S. 5–25.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- 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 Bildungsmedienverlage. 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“. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

- Korteweg, Anna C., und Gökçe Yurdakul (2016): *Kopftuchdebatten in Europa: Konflikte um Zugehörigkeit in nationalen Narrativen*. Bielefeld: transcript.
- Kothari, Ammina (2018): „Muslims in the Media: Challenges and Rewards of Reporting on Muslims“. In: *On Islam: Muslims and the media*, herausgegeben von Rosemary Pennington und Hilary E. Kahn, S. 104–9. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Mannitz, Sabine (2005): „Kopftücher in Europas Schulen. Brauchen wir neue Gesetze?“ In *Debatte Konfliktstoff Kopftuch*, herausgegeben von BpB, 4–6. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Marchart, Oliver (2018): *Cultural studies*. München: UVK Verlag.
- Mayring, Philipp (2012): „Qualitative Inhaltsanalyse - ein Beispiel für Mixed Methods“. In: *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*, herausgegeben von Michaela Gläser-Zikuda, Tina Seidel, Carsten Rohlf, Alexander Gröschner, und Sascha Ziegelbauer, S. 27–36. Münster: Waxmann.
- (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Mediendienst Integration (2018): „Religion an Schulen. Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. April 2018“. Berlin. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MDI_Informationspapier_islamischer_Religionsunterricht_April_2018.pdf. Letzter Zugriff am 16.6.20
- Michel, Gerhard (1995): „Die Rolle des Schulbuches im Rahmen der Mediendidaktik - Das didaktische Verhältnis des Schulbuches zu traditionellen Lernmedien und Neuen Medien“. In: *Schulbuchforschung*, herausgegeben von Richard Olechowski, S. 95–115. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Monjezi Brown, Indre (2009): „Muslimische Frauen und das Kopftuch - Hijab und Islamischer Feminismus“. In: *Der Stoff, aus dem Konflikte sind: Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, herausgegeben von Sabine Berghahn, Petra Rostock, und Alexander Nöhring, S. 341–59. Bielefeld: Transcript.
- Niehaus, Inga, Rosa Hoppe, Marcus Otto, und Viola B. Georgi (2015): „Schulbuchstudie Migration und Integration“. Herausgegeben von der Bundesbeauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin.
- Oswald, Michael (2019): *Strategisches Framing: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Persson, Anders (2019): *Framing social interaction: continuities and cracks in Goffman's frame analysis*. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Pew Research Center (2011): „Muslim-Western Tensions Persist“. 21. Juli 2011. <https://www.pewresearch.org/global/2011/07/21/muslim-western-tensions-persist/>. Letzter Zugriff am 16.6.20.
- (2015): „Religious Composition by Country, 2010-2050“. 2. April 2015. <https://www.pewforum.org/2015/04/02/religious-projection-table/2010/percent/Europe/>. Letzter Zugriff am 16.6.20.
- 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: *Islam im Schulbuch: Dokumentation zur Fachtagung: „Das Bild des Islam in Deutschen Schulbüchern“/veranst. vom Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland, 3. bis 5. April 2001 in Bonn*, herausgegeben von Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland, S. 19–33. Katern im Schwarzwald: Spohr.
- REMID (2019): „Mitgliederzahlen: Islam“. 21. Mai 2019. https://www.remid.de/info_zahlen/islam/. Letzter Zugriff am 16.6.20.
- Said, Edward W (2019): *Orientalismus*. Erstveröffentlichung 1978 bei Pantheon Books, New York. S. Fischer Wissenschaft. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Schemer, Christian (2013): „Priming, Framing, Stereotype“. In: *Handbuch Medienwirkungsforschung*, herausgegeben von Wolfgang Schweiger und Andreas Fahr, S. 153–69. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiffer, Sabine (2005a): *Die Darstellung des Islams in der Presse. Sprache, Bilder, Suggestionen ; eine Auswahl von Techniken und Beispielen*. Würzburg: Ergon.
- (2005b): „Der Islam in deutschen Medien“. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 2005 (20): S. 23–30.
- Schützeichel, Rainer (2015): *Soziologische Kommunikationstheorien*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Shannon, Claude E., und Warren Weaver (1949): *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: The University of Illinois Press.
- Statistisches Bundesamt, Hrsg. (2019): *Statistisches Jahrbuch Deutschland 2019*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- (2020): „Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse zu Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Vorläufige Ergebnisse Schuljahr 2019/2020“. Statistisches Bundesamt.

- Stein, Gerd (2003): „Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis“. In: *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*, herausgegeben von Werner Wiater, S. 23–32. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Štimac, Zrinka (2016): „Vernetzte Welt - Getrennte Religionen? Verflechtung von Religion und Gesellschaft als Herausforderung der Schulbücher“. 2016/1. Eckert. Working Papers. Georg-Eckert-Institut.
- Štimac, Zrinka, und Riem Spielhaus, Hrsg. (2018): *Schulbuch und religiöse Vielfalt: interdisziplinäre Perspektiven*. Eckert. Die Schriftenreihe, Band 143. Göttingen: 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.
- Thonhauser, Josef (1995): „Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie“. In: *Schulbuchforschung*, herausgegeben von Richard Olechowski, S. 175–94. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Trebbe, Joachim (2009): *Ethnische Minderheiten, Massenmedien und Integration: eine Untersuchung zu massenmedialer Repräsentation und Medienwirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trujillo, Franz Kaiser (2014a): „Beispiel für interkulturelle Öffnung in der Schule: Parameter für interkulturelle Schulentwicklung (ikSe)“. In: *Handbuch interkulturelle Öffnung: Grundlagen, best practice, tools*, herausgegeben von Elisabeth Vanderheiden und Claude-Hélène Mayer, S. 484–89. Göttingen Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- (2014b): „Von der Realität zur Normalität: Schule interkulturell entwickeln“. In: *Handbuch interkulturelle Öffnung: Grundlagen, best practice, tools*, herausgegeben von Elisabeth Vanderheiden und Claude-Hélène Mayer, S. 226–36. Göttingen Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tworuschka, Monika (1986): *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam*. Herausgegeben von Abdoldjavad Falaturi. Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland 1. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Tworuschka, Udo (1986): *Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam*. Herausgegeben von Abdoldjavad Falaturi. Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland 2. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Vöcking, Hans, Hans Zirker, Udo Tworuschka, und Abdoldjavad Falaturi (1988): *Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam*. Herausgegeben von Hans Vöcking und Abdoldjavad Falaturi. Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland 3. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.

- Weinbrenner, Peter (1995): „Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung“. In: *Schulbuchforschung*, herausgegeben von Richard Olechowski, S. 21–45. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wiater, Werner (2003a): „Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung“. In: *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*, herausgegeben von Werner Wiater, S. 11–21. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- (2003b): „Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken“. In: *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*, herausgegeben von Werner Wiater, S. 7–9. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wiedemann, Felix (2012): „Orientalismus“. Herausgegeben von Zentrum Für Zeithistorische Forschung Potsdam. *Docupedia-Zeitgeschichte*.
- Willems, Herbert (1997): *Rahmen und Habitus: zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans: Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Willems, Joachim (2009): „Interreligiöses und interkulturelles Lernen – notwendige Bezüge und notwendige Unterscheidungen“. *interculture journal. online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien* Jahrgang 8 (Ausgabe 9): S. 23–44.
- Zirfas, Jörg (1996): „Solidarität und Gerechtigkeit zwischen den Generationen“. In: *Generation: Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*, herausgegeben von Eckart Liebau und Christoph Wulf, S. 261–79. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

Analysierte Schulbücher

Ethik/Religion:

- Ethik 1 Rösch, Anita, Hrsg. 2018. *Leben leben 2*. Stuttgart Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Ethik 2 Brüning, Barbara, Hrsg. 2012. *Respekt 2*. Berlin: Cornelsen.
- Ev. Rel. 1 Dierk, Heidrun, Hrsg. 2016. *Das Kursbuch Religion 2*. Stuttgart: Calwer.
- Ev. Rel. 2 Eilerts, Wolfram, und Heinz-Günter Kübler, Hrsg. 2019. *Kursbuch Religion elementar 2*. Stuttgart: Calwer.
- Kath. Rel. 1 Tomberg, Markus, Hrsg. 2018. *Leben gestalten 2*. Stuttgart Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Kath. Rel. 2 Trutwin, Werner, Hrsg. 2015. *Wege des Glaubens*. Berlin: Patmos.

Gesellschaftswissenschaften:

- Erdkunde 1 Junker, Stefan, Hrsg. 2018. *Diercke Geographie 2*. Braunschweig: Westermann.
- Erdkunde 2 Etterich, Matthias, Michael Hemmer, Robert Jansen, Ruth Kersting, Thomas Lamkemeyer, Barbara Smielowski, Karina Vormittag, und Kai Zimmermann, Hrsg. 2020. *Terra Erdkunde 2*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Geschichte 1 Oomen, Hans-Gert, Hrsg. 2017. *Entdecken und verstehen: Geschichte 2: Vom Mittelalter bis zum Ersten Weltkrieg*. Berlin: Cornelsen.
- Geschichte 2 Sauer, Michael, Hrsg. 2020. *Geschichte und Geschehen 2*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Soz./Pol. 1 Deiseroth, Dieter, und Heinz-Ulrich Wolf, Hrsg. 2018. *Demokratie heute - Sozialkunde*. Braunschweig: Westermann.
- Soz./Pol. 2 Schaechterle, Lothar, und Wolfram Willfahrt, Hrsg. 2018. *Politik entdecken: Gemeinschaftskunde 8-10*. Berlin: Cornelsen.
- Wirtschaft 1 Kaminski, Hans, Hrsg. 2018. *Praxis Wirtschaft*. Braunschweig: Westermann.
- Wirtschaft 2 Eichhorn, Frank, Hrsg. 2016. *Stark in ... Arbeit und Wirtschaft*. Braunschweig: Schroedel.

Musische Fächer:

- Kunst 1 Grünewald, Dietrich, Hrsg. 2013. *Kunst entdecken 2*. Berlin: Cornelsen.
- Kunst 2 Nerdinger, Winfried, Gabriele Kopp-Schmidt, Rosie Maier, Susanna Partsch, Ernst Rebel, Karl Schawelka, und Gabriele Schickel, Hrsg. 2006. *Perspektiven der Kunst: von der Karolingerzeit bis zur Gegenwart*. München: Oldenbourg.

Musik 1 Sauter, Markus, und Klaus Weber, Hrsg. 2017. *Musik um uns 2/3*. Braunschweig: Schroedel.

Musik 2 Detterbeck, Markus, und Gero Schmidt-Oberländer, Hrsg. 2018. *MusiX: das Kursbuch Musik 2*. Innsbruck: Helbling.

Sprachen:

Deutsch 1 Alze, Benny, Petra Breuer-Küppers, Nicole Janicki, Maja Bohn, Sabine Utheß, Lina Küppers, Sylvie Kurutz, u. a., Hrsg. 2018. *deutsch.kombi plus. 8*. Stuttgart Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Deutsch 2 Diekhans, Johannes, und Michael Fuchs, Hrsg. 2018. *P.A.U.L. D. 8*. Braunschweig: Westermann.

Englisch 1 Rademacher, Jörg W., Hrsg. 2016. *English G - Access 4*. Berlin: Cornelsen.

Englisch 2 Weisshaar, Harald, Hrsg. 2017. *Green Line 4*. Stuttgart Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Anhang

Kodierungssystem				
Angrenzende Themenfelder	Facetten des Islam	99 Namen Gottes		
		Aleviten		
		Dschihad		
		Fünf Säulen		
		Hidschra		
		Ibaditen		
		Kopftuch		
		Koran		
		Moschee		
		Muhammad		
		Schia		
		Sunna		
		Islamische Symbole		
	Freizeit	Hobbies		
		Sport		
	Gegeneinander	(Bürger-)Krieg		
		Anti-Terror-Einsätze		
		Antisemitismus		
		Arbeitslosigkeit		
		Armut		
		Bedrohung für den Weltfrieden		
		Bestrafung		
		Burka-Verbot		
		Despotismus		
		Diskriminierung		
		Ehrenmord		
		Elend/Leid		
		Extremismus	Islamismus	Gottesstaat
			Linksextremismus	
			Rechtsextremismus	
		Fremdenfeindlichkeit		
		Geschlechtertrennung		
		Gewalt		
		Islamfeindlichkeit		
		Kinderarbeit		
	Kindersoldaten			
	Kulturelle Konflikte			
Menschenrechtsverletzungen				

		Nahost-Konflikt
		Polygamie
		Straftaten
		Terror
		Unfreiheit
		Vorurteile
		Zwangsheirat
	Geschichte	Entstehung des Islam
		Europa um 1000
		Heiliges Land
		Islamische Eroberungen
		Kolonialzeit
		Kreuzzüge
		Reformation
	Renaissance	
	Gesellschaft Deutschlands	Bildung/Schule
		Bundesverfassungsgericht
		Grundgesetz
		Justiz
		Schuldienst
		Staatsbürgerschaft
	Individuum	Verfassungsschutz
		Ehe
		Identität
		Liebe
	Migration	Sexuelle Orientierung
		Flucht/Asyl
		Fremdheit
		Integration
		Minderheiten
		Parallelgesellschaft
	Miteinander	Segregation
Ethik		
Feminismus		
Freundschaft		
Frieden		
Kulturelle/r Vielfalt/Austausch/Gemeinsamkeiten		
Menschenrechte		
Mitgefühl		
Religionsfreiheit		
Solidarität		

	Religionen der Welt	Toleranz		
		Christliche Bräuche		
		Propheten		
		Religiöse Ge-/Verbote		
		Religiöse Feste		
		Religiöse Konflikte		
		Religiöse Sekten		
		Religiöse/r Vielfalt/Austausch/Gemeinsamkeiten		
		Religiöser Fundamentalismus		
		Riten		
		Verwandtschaft der abrahamitischen Religionen		
		Weltgesellschaft	Arabische Kultur	
	Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte			
	Globalisierung			
	Handelsbeziehungen			
	Modernität		Hip-Hop	
			Kultureller Fortschritt	
			Social Media	
			Technologischer Fortschritt	
	NATO			
	Tourismus			
	Tradition		Großfamilie	
			Rückständigkeit	
	UNO			
	Weltkulturerbe			
	Amerikanische Kultur			
	Europäische Kultur			
Inhalt	Diskriminierung	Antisemitismus		
		Frauenunterdrückung		
		Islamfeindlichkeit		
		Rechtsextremismus		
		Vorurteile		
	Facetten des Islam	Dschihad		
		Erklärung „Was ist Islam?“		
		Fünf Säulen		
		Islamische Bräuche/Feste/Symbole/Riten		
		Islamische Ethik		
		Islamische Ge-/Verbote	Bilderverbot	
			Speisegebote	
Kalligraphie				
Koran				

		Moschee	
		Muhammad	
		Scharia	
		Verschleierung	Burkini
			Kopftuch(-frage/-debatte)
			Vollverschleierung
		Innere Pluralität des Islam	Alawiten
			Schia
			Sunna
	Geschichte	Entstehung des Islam	
		Heiliges Land	
		Hidschra	
		Islamische Eroberungen	
		Islamisches Spanien	
		Kreuzzüge	
		Saladin	
		Seidenstraße	
	Gesellschaft Deutschlands	Integration	
		Massenmedien	
		Islamischer Religionsunterricht	
		Muslimisches Leben in Deutschland	
		Religiosität Jugendlicher	
	Kultur	Hip-Hop	
		Kultureller Austausch	
		Kultureller Fortschritt	
		Weltkulturerbe	
	Mensch	Identität	
Sexualität			
Nahe/Mittlerer Osten	Afghanistan		
	Arabische Kultur		
	Bürgerkrieg in Syrien		
	Jerusalem		
	Syrische Kultur		
Religiöse Konflikte			
Religiöser Extremismus	Islamischer Fundamentalismus		
	Islamistischer Terror		
	Islamistischer Extremismus		
Toleranz	Glaubensfreiheit		
	Gleichberechtigung		
	Perspektivenwechsel		
Vielfalt der Religionen	Miteinander der Religionen		

		Religiöse/r Vielfalt/Austausch/Gemeinsamkeiten
		Verwandtschaft der abrahamitischen Religionen
Erläuterung		Ja
		Nein
Arbeitsauftrag		Ja
		Nein
Differenzierende Darstellung		Ja
		Nein

Tabelle 8: Kodierungssystem

	Diskrimi- nierung	Facet- ceten d. Is- lam	Ge- schicht e	Gesell- schaft Deutsch- lands	Kul- tur	Men- sch	Naher /Mittl- erer Osten	Rel. Kon- flikte	Rel. Extre- mismus	Tole- ranz	Viel- falt d. Rel.	Sum- me
Ethik/Religion	7	92	12	7	0	4	6	3	4	1	35	171
Ethik	2	33	4	2	0	4	3	0	1	0	4	53
Ethik 1	0	14	0	2	0	4	0	0	1	0	2	23
Ethik 2	2	19	4	0	0	0	3	0	0	0	2	30
Ev. Rel.	2	40	4	4	0	0	3	2	3	0	9	67
Ev. Rel. 1	1	24	2	3	0	0	0	1	2	0	6	39
Ev. Rel. 2	1	16	2	1	0	0	3	1	1	0	3	28
Kath. Rel.	3	19	4	1	0	0	0	1	0	1	22	51
Kath. Rel. 1	1	11	1	0	0	0	0	1	0	0	19	33
Kath. Rel. 2	2	8	3	1	0	0	0	0	0	1	3	18
Gesellschaftswis- senschaften	3	52	45	2	5	1	10	2	29	2	23	174
Erdkunde	0	6	0	0	0	0	2	1	0	0	3	12
Erdkunde 1	0	6	0	0	0	0	2	1	0	0	3	12
Erdkunde 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Geschichte	0	9	45	0	5	0	1	1	0	0	19	80
Geschichte 1	0	1	9	0	1	0	1	1	0	0	1	14
Geschichte 2	0	8	36	0	4	0	0	0	0	0	18	66
Soz./Pol.	3	37	0	2	0	1	7	0	29	2	1	82
Soz./Pol. 1	2	19	0	2	0	1	0	0	15	2	0	41
Soz./Pol. 2	1	18	0	0	0	0	7	0	14	0	1	41
Wirtschaft	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wirtschaft 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wirtschaft 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Musische Fächer	0	7	0	0	2	0	0	0	0	0	0	9
Kunst	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kunst 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kunst 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Musik	0	7	0	0	2	0	0	0	0	0	0	9
Musik 1	0	5	0	0	2	0	0	0	0	0	0	7
Musik 2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Sprachen	0	0	1	0	0	0	3	0	1	1	0	6
Deutsch	0	0	1	0	0	0	3	0	1	1	0	6
Deutsch 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Deutsch 2	0	0	1	0	0	0	3	0	1	1	0	6
Englisch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Englisch 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Englisch 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabelle 9: Inhalte nach Fächergruppen, Fächern und Schulbüchern (vollständig)

	Facet- ceten d.	Frei- zeit	Gegenei- nander	Ge- schicht- te	Gesell- schaft Deutschl	Men- sch	Mig- ration	Mitei- nander	Reli- gionen der	Weltge- sellschaft	Sum- me
--	-----------------------	---------------	--------------------	-----------------------	-------------------------------	-------------	----------------	------------------	------------------------	-----------------------	------------

	Islam				ands				Welt		
Ethik/Religion	128	3	171	25	11	11	32	102	184	9	676
Ethik	18	1	41	1	4	10	8	38	36	2	159
Ethik 1	6	1	20	0	4	8	7	23	15	0	84
Ethik 2	12	0	21	1	0	2	1	15	21	2	75
Ev. Rel.	90	2	89	18	6	1	17	33	87	3	346
Ev. Rel. 1	65	0	66	11	3	0	12	27	61	1	246
Ev. Rel. 2	25	2	23	7	3	1	5	6	26	2	100
Kath. Rel.	20	0	41	6	1	0	7	31	61	4	171
Kath. Rel. 1	19	0	29	1	1	0	6	28	35	2	121
Kath. Rel. 2	1	0	12	5	0	0	1	3	26	2	50
Gesellschaftswis- senschaften	10	0	314	56	26	1	77	65	169	69	787
Erdkunde	0	0	7	1	0	0	0	4	2	26	40
Erdkunde 1	0	0	7	1	0	0	0	4	2	26	40
Erdkunde 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Geschichte	10	0	110	55	1	0	2	51	95	11	335
Geschichte 1	5	0	30	15	0	0	0	6	12	0	68
Geschichte 2	5	0	80	40	1	0	2	45	83	11	267
Soz./Pol.	0	0	197	0	25	1	75	10	72	32	412
Soz./Pol. 1	0	0	97	0	15	0	40	4	31	12	199
Soz./Pol. 2	0	0	100	0	10	1	35	6	41	20	213
Wirtschaft	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wirtschaft 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Wirtschaft 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Musische Fächer	0	0	0	0	0	0	0	2	1	5	8
Kunst	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kunst 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kunst 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Musik	0	0	0	0	0	0	0	2	1	5	8
Musik 1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	6
Musik 2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
Sprachen	0	0	5	3	0	0	3	0	0	2	13
Deutsch	0	0	5	3	0	0	3	0	0	2	13
Deutsch 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Deutsch 2	0	0	5	3	0	0	3	0	0	2	13
Englisch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Englisch 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Englisch 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabelle 10: Angrenzende Themenfelder nach Fächergruppen, Fächern und Schulbüchern (vollständig)