

# Anregungen zur diskursiven Auseinandersetzung

## Analyse des Schulbuchs «Blickpunkt» für den Unterricht in Religion und Kultur



Blickpunkt – Religion und Kultur, Band 1–3, Schülerinnen- und Schülerbuch, Klassenmaterial (inkl. CD-ROM) und Kommentar, Blickpunkt 1 zusätzlich mit Poster und Folien, Zürich 2012–13.

Von Christian Mathis und Ludwig Duncker

Obwohl in einer Informationsgesellschaft bereits für das Grundschulalter zahlreiche Medien und Materialien zur Verfügung stehen, die den Kindern die Welt zeigen und erklären und die mit ihren Themen ausgewählte Aspekte der gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit aufgreifen, spielt in der Schule das Schulbuch nach wie vor eine bedeutsame Rolle für die Gestaltung des Unterrichts. Vor allem dann, wenn ein neues Schulfach eingeführt wird, prägen die eingeführten Schulbücher oft noch mehr als die zugrunde liegenden Bildungs- und Rahmenpläne das Gesicht des neuen Faches. Nicht nur für Eltern und Schüler, auch für die Lehrpersonen selbst gewährt der Zugriff auf ein Schulbuch eine erste Sicherheit im Umgang mit den neuen Themen und Inhalten, die nun – dies ist ja Auslöser für die Einführung eines neuen Schulfaches – ein zuvor vernachlässigtes thematisches Feld aufgreifen.

Schulfächer reagieren also auf Veränderungen im gesellschaftlichen Umfeld und in der Wahrnehmung gesellschaftlicher Probleme, und so muss es neugierig machen, wie solche Veränderungen auch zum Gegenstand des Unterrichts gemacht und welche Formen des Lernens dabei bevorzugt in den Blick genommen werden.

In der Schweiz betraf dies das Schulfach «Religion und Kultur», das ab 2008 im Kanton Zürich eingeführt wurde. «Dieses bekenntnisunabhängige religionsbezogene Fach ersetzt[e] das frühere Schulfach «Biblische Geschichte»» (vgl. Schmid 2020). Hierzu liegt eine Schulbuchreihe «Blickpunkt Religion und Kultur» vor.[1] Mit der Einführung des neuen Deutschschweizer Lehrplans (D-EDK 2016a) wurden das «bekenntnisunabhängige» Anliegen von «Religion und Kultur» in den Bildungsbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) integriert. Dort findet sich die Perspektive «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (D-EDK 2016b).

Einen speziellen Stellenwert erhält diese Perspektive im Kanton Zürich. Dort wurde nämlich ein

neues, auf der Lektionentafel extra mit einer Lektion pro Woche ausgewiesenes, Schulfach «Religionen, Kulturen, Ethik» (RKE) kreiert (Bildungsdirektion Zürich 2017a). Inhaltlich orientiert es sich an den Kompetenzbereichen NMG.11 und NMG.12 des Züricher bzw. des Deutschschweizer Lehrplan21 (Bildungsdirektion Zürich 2017b; D-EDK 2016b). Während für «Ethik» eine neue Lehrmittelreihe konzipiert wurde,[2] soll für «Religionen, Kulturen» weiterhin mit der Lehrmittelreihe «Blickpunkt Religion und Kultur» gearbeitet werden (vgl. Schmid 2020). Für die vorliegende Analyse wurde daraus der Band 1 (Unterstufe)[3] ausgewählt.

## **Kriterien der Schulbuchanalyse**

Ein Schulbuch muss zahlreichen Ansprüchen genügen. Es muss nicht nur inhaltlich eine wohl überlegte und repräsentative Auswahl von Themen eines Sachgebiets enthalten, es muss auch Formen der Auseinandersetzung mit den Themen ermöglichen und anregen sowie den Formen kindlicher Weltaneignung entgegenkommen. Dies erfordert sowohl die Berücksichtigung moderner didaktischer Prinzipien als auch eine Antwort darauf, welchem Verständnis von Kindheit gefolgt wird und welche Fähigkeiten und Kompetenzen in der Beschäftigung mit den Themen beansprucht und gefördert werden sollen. Schulbücher müssen deshalb vielfältig anschlussfähig sein: Sie müssen den aktuellen fachlichen Diskurs aufgreifen, didaktische Akzente setzen, die sowohl mit der Tradition schulischen Lehrens und Lernens kompatibel sind als auch innovative Elemente enthalten und sie müssen für Kinder prinzipiell interessant sein und ihnen eine angemessene Auseinandersetzung mit den ausgewählten Themen versprechen. Kinder müssen dabei einerseits ihren Alltag wiederfinden als auch andererseits neue, ihren Horizont erweiternde und überschreitende Perspektiven entdecken können.

## **Das Prinzip der Perspektivenvielfalt und des -wechsels**

Die hier vorgenommene Schulbuchanalyse legt das Prinzip der Perspektivenvielfalt zugrunde. Es zählt zu den herausragenden modernen Prinzipien der Allgemeinen Didaktik und hat seit Anfang der 1970er Jahre mehr und mehr Beachtung auch in verschiedenen Fachdidaktiken gefunden (Giel/Hiller 1974ff., Duncker/Sander/Surkamp 2005; Kahlert 2009; Köhnlein 2012; GDSU 2013; Köhnlein/Marquart-Mau/Duncker 2013, Mathis/Siepmann/Duncker 2015, Mathis/Duncker 2017, Siepmann 2019). Das Prinzip der Perspektivenvielfalt fokussiert eine vielschichtige und variantenreiche Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Es kann Wege der Welterschliessung und des Weltverstehens aufzeigen, die in aktuellen didaktischen Diskussionen um die Qualität von Unterricht häufig zu wenig beachtet werden (vgl. Gruschka 2011). Von Bedeutung ist dabei die Forderung, dass Unterricht nicht nur dem Kennenlernen und Aneignen unterschiedlicher Aspekte der Wirklichkeit dienen soll, sondern dass im Wechsel der Perspektiven eine Herausforderung an das Denken und Nachdenken begründet liegt. Dieser Perspektivenwechsel kann jedoch nur dann erfolgreich in die Wege geleitet werden, wenn die Beschäftigung mit einem Thema über das Kennenlernen hinaus als echte *Auseinandersetzung* initiiert wird.

Bei der Analyse von Schulbüchern geht es deshalb um die Frage, welchen Anregungsreichtum diese hierfür bieten und wie sie sowohl eine Perspektivenvielfalt aufzeigen als auch einen Perspektivenwechsel anregen. Solche Anregungen sind durch die Qualität der Texte, der Bilder, der graphischen Elemente sowie der Aufgabenstellungen bestimmt. Die Analyse fokussiert also darauf, ob und wie Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler dazu angehalten und aufgefordert werden, Themen in Unterrichtsarrangements variabel, mehrperspektivisch und kontrovers anzugehen. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass Lehrwerke, die wenig oder kaum Anregungspotentiale zum Perspektivenwechsel besitzen, nicht oder kaum geeignet sind, Denkanstösse, Such- bzw. Hin-und-Her-Bewegungen zu provozieren und damit einer «Schule des Denkens» zu dienen (Mathis/Duncker 2017).

## Kategoriale Differenzierungen

Nun ist vor allem der Begriff der Perspektivenvielfalt zunächst noch etwas unscharf und vieldeutig, weshalb wir für eine Analyse folgende kategoriale Differenzierungen vornehmen (vgl. Mathis/Duncker 2017):

- Eindeutigkeit und Affirmativität
- Offenheit und Pluralität
- Perspektivität und Relativität
- Diskursivität und Kontroversität
- Positionalität und Normativität

Die fünf Kategorien folgen einer Theorie der Perspektivität mit wachsender Komplexität. Diese beschreibt fünf unterschiedliche Qualitäten der Perspektivenvielfalt und des Perspektivenwechsels. Der intellektuelle Anspruch kommt darin zum Ausdruck, dass unterrichtliche Denkprozesse in der Auseinandersetzung mit der Vielfalt des Wissens und Verstehens, des Interpretierens und Deutens der Wirklichkeit gefördert werden. Immer wieder neue Perspektiven zu entdecken, die zuvor unerkannt und unbeachtet geblieben sind, erfordert eine Einstellung und Haltung, die den gebildeten Menschen auszeichnet (vgl. Spaemann 2001; Bieri 2005; Tenorth 2011; Stojanov 2012). Auch Roland Reichenbach (2001) hat in seiner Auseinandersetzung mit den Forderungen nach dem Ende der *Grossen Erzählungen* sowie nach Pluralität, Relativität und Differenz postmoderner Denker überzeugend herausgearbeitet, dass das Aushaltenkönnen von unterschiedlichen Perspektiven auf die Welt eine unabdingbare Voraussetzung von Toleranz bedeutet.

Wenn Pluralität ein Merkmal offener Gesellschaften ist und Gefahr für sie von geschlossenen, dogmatischen und fundamentalistischen Positionen droht (Popper 1992), so muss dies in den Bereich von Bildung und Erziehung pädagogisch übersetzt und didaktisch berücksichtigt werden. In Schule und Unterricht sollte deshalb von Anfang an das argumentative Spiel mit Perspektiven und Positionen geübt und die dabei immer wieder erfahrbare Mehrdeutigkeit und Relativität von Standpunkten einsichtig gemacht werden.

Die fünf Kategorien dienen bei der Auswertung der Lehrwerke als Erwartungshorizonte und erlauben es, die verschiedenen Elemente von Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern kategorial einzuordnen und hinsichtlich ihrer Qualität zu beurteilen. Im Folgenden werden die fünf Kategorien als *Erwartungshorizonte* genauer beschrieben und erläutert:

(1) *Eindeutigkeit und Affirmativität*: Hierbei handelt es sich um Schulbuchseiten, die *unstrittige Sachverhalte darstellen* und zu eindeutigen Denk- und Handlungsoperationen auffordern. Das ist wichtig und für eine solide Grundlegung etwa von Begriffen und Konzepten. Affirmative Darstellungen *verschweigen jedoch mögliche Alternativen* und versuchen die Welt zu zeigen, «wie sie ist». Solche Schulbuchseiten können einen *hohen Informationswert* und eine überzeugende *fachliche Substanz* aufweisen, sie können aber auch *schlichte Vereinfachungen und Verkürzungen* enthalten. Eine differenzierte Auseinandersetzung, die ein Thema in unterschiedliche Perspektiven einbindet, ist jedoch nicht beabsichtigt und wird nicht angeregt. Das Prinzip der Perspektivenvielfalt wird hier klar verfehlt – oder absichtlich nicht angewandt. Schulbuchseiten, die als eindeutig und affirmativ bewertet werden, dienen dem Nachvollzug sicheren Wissens, enthalten jedoch in der Regel *kaum Anregungen zum Denken*.

(2) *Offenheit und Pluralität*: Hier werden in offener Weise Möglichkeiten angesprochen, die zum *assoziativen Sammeln* und *Ansprechen von Ideen* auffordern. Es geht hier nicht um die Präsentation von Vollständigkeit und Präzision sachlicher Klärungen, sondern um das *Abrufen von*

*Meinungen, subjektiven Einschätzungen und Vorerfahrungen.* Die Offenheit zeigt sich den Schülerinnen und Schülern durch die Möglichkeit, in unabschliessbarer Weise ein Vorwissen zu artikulieren, Erinnerungen und Assoziationen zu wecken, auch wenn es dabei oft um vorurteilsbehaftete Äusserungen geht. Die im Schulbuch gezeigten Elemente haben hier die Funktion, die *Kinder zum Sprechen zu bringen* und – in oft beliebiger Weise – Gedanken zusammenzutragen. Eine *fachliche Klärung wird nicht angestrebt*.

(3) *Perspektivität und Relativität:* Themen und Inhalte werden hier in ausgewählten *unterschiedlichen Perspektiven* betrachtet, die als solche identifizierbar sind, zum Beispiel deshalb, weil sie *kontrastiv zu anderen Perspektiven* vorgestellt werden. Es wird dadurch sichtbar, dass es verschiedene Perspektiven auf eine Sache geben kann. In der ausgewählten Perspektive bleiben die Darstellungen präzise und konsistent. Allerdings bleiben sie in der Bewertung neutral und halten sich mit Urteilen zurück, bleiben insofern offen und unverbindlich. Sie bleiben in einem *relativen Geltungsanspruch* begrenzt. Solche Schulbuchseiten dienen dem *Zusammentragen unterschiedlichen Expertenwissens* zu einem Sachverhalt und der Darstellung von Möglichkeiten der Interpretation und Deutung. Es geht um eine *additive Vielfalt von Wissensbeständen und Aspekten*, die erschlossen werden können und zur Suche nach weiteren Perspektiven anregen.

(4) *Diskursivität und Kontroversität:* Zu dieser Kategorie gehören Materialstücke, die Text- und Bildelemente so auswählen und aufeinander beziehen, dass sie eine *diskursive Auseinandersetzung mit dem Thema provozieren*. Dies setzt voraus, dass das Thema selbst *strittige und kontroverse Sichtweisen* ermöglicht und zulässt. Die Herstellung von Eindeutigkeit wird verwehrt. Solche Schulbuchseiten zielen auf das *Entdecken von Widersprüchen und das Thematisieren von Gegensätzen*. Ziel ist es, Perspektiven in ihrer Unvereinbarkeit oder Widersprüchlichkeit aufeinander zu beziehen und die dadurch entstehende Spannung auszuhalten. Dadurch werden Fragen aufgeworfen, die zum Nachdenken auffordern. Die *Gegensätze und Grenzen von Perspektiven* und die *Kontroversität und Problemhaftigkeit* werden *aufgedeckt und sichtbar gemacht*. Dadurch wird die Kompetenz des Argumentierens angeregt.

(5) *Positionalität und Normativität:* Die Kategorie der Positionalität zielt auf eine eigene Standortbestimmung, welche die Ebene des Vorurteils, der bloss subjektiven Meinungsäusserung oder der Sammlung und Zusammenstellung sachlicher Gesichtspunkte überschreitet und die Vertretung einer *argumentativ geklärten Stellungnahme fordert*. Normative Haltungen und Einstellungen sollen jedoch begründet und vertreten werden. Im Anspruch der Positionalität zeigt sich die Fähigkeit zur begründeten Stellungnahme oder zum sachlichen Urteilen, die jedoch keine endgültigen Bewertungen vornimmt, sondern *für weitere Diskussionen offen* bleibt. Ohne den Durchgang durch eine argumentative Auseinandersetzung, in denen *rational begründete Entscheidungen zwischen unterschiedlichen Perspektiven* angeregt oder verlangt werden, bleiben Positionen auf der Ebene normativ unbegründeter Urteile stehen nach dem Motto: «Merke: So soll die Welt sein!» Die Kategorie der Positionalität kann jedoch nicht jederzeit als erstrebenswerte Maxime gelten. Sie steht in einem Spannungsfeld mit dem bildungstheoretischen Postulat nach Offenheit und Diskursivität. Positionalität und Normativität verlangen danach, immer wieder neu überprüft, relativiert und diskursiv ausgehandelt zu werden.

## **Die Analyse des Schulbuchs «Blickpunkt Religion und Kultur, Band 1: Unterstufe»**

Für die vorzustellende Analyse ist folgende Fragestellung leitend: Ist das hier ausgewählte Schulbuch dazu geeignet, Perspektivenvielfalt im Unterricht anzuregen? Enthält es genügend Anregungspotentiale für ein vielperspektivisches Denken und fördert es die Kompetenz, sich diskursiv mit den dargebotenen Themen auseinanderzusetzen?

Zugrunde gelegt wird jeweils die Analyse von Doppelseiten, die sowohl Text- als auch Bildelemente enthalten. Doppelseiten sind in Schulbüchern eine beliebte Form der Aufbereitung und Darstellung thematischer Einheiten. Gerade im Primarschulalter eignet sich die Doppelseite besonders dazu, den Blick auf einen ausgewählten thematischen Aspekt zu konzentrieren. Damit ist jedoch auch nur ein begrenzter Raum vorhanden, der die Zahl thematischer Perspektiven einschränkt.

Ein mehrschrittiges methodisches Verfahren wird zugrunde gelegt: Zunächst wird versucht, die Doppelseiten den fünf Kategorien zuzuordnen. Angewandt wird das Vier-Augen-Prinzip, um eine intersubjektive Validierung der Ergebnisse zu gewährleisten. Im Zweifelsfall wurde eine Doppelseite mehreren möglichen Kategorien zugeordnet, so dass die Zahl der Zuordnungen höher ausfällt als die tatsächliche Zahl der Doppelseiten. Zudem wurde im Zweifelsfall die komplexere Kategorie gewählt. Dieses Vorgehen hat sich auch bei einer anderen von den beiden Autoren vorgenommenen Schulbuchanalyse bewährt (vgl. Mathis/Duncker 2017).

Sodann wurden einzelne Doppelseiten einer besonderen Interpretation unterworfen. Dies soll die Transparenz des Vorgehens unterstreichen, die Interpretation der Analyse nachvollziehbar machen und gleichzeitig auch die Grenzen der hier zugrunde gelegten kategorialen Analyse aufzeigen. Am Ende dieses Textes wird dies anzusprechen sein.

Das Schulbuch gliedert sich in folgende Kapitel:

**Was ist das? (S. 6-17)**

Unterwegs – Vor dem Haus – In der Wohnung – Fünf religiöse Traditionen – Bilder: Der Turmbau zu Babel

**Kinder (S. 18-35)**

Erinnerungen an die Kindheit – Nina und Mesut – Begrüssung – Abschied – Namen haben eine Bedeutung – Verschiedene Schriften / heilige Schriften – Bilder: Josef und seine Brüder – Bilder: Mose, gerettet aus dem Nil

**Alltag (S. 36-53)**

Morgen und Abend – Anstrengung und Pause – Glockenzeichen und Gebetsruf – Gemeinsam essen – Geschichten über Gastfreundschaft – Ein Tag in der Woche ist Ruhetag – Sabbat – Bilder: David wird König

**Feste (S. 54-107)**

Geburtstag feiern – Ein Fest in der Schule – Ein Dorffest, ein Stadtfest – Festkalender – Rosch Haschana – Ein süßes neues Jahr – Diwail – Lichter zu Ehren der Göttin – Vesak – Blumen für den Buddha – Der Fastenmonat Ramadan – Das Fest des Fastenbrechens – Räbenlichter und Martinstag – Lichter im Dunkeln – Samichlaus – Advent – Die Geburt Jesu – Die Sterndeuter aus dem Morgenland – Fasnacht – Der



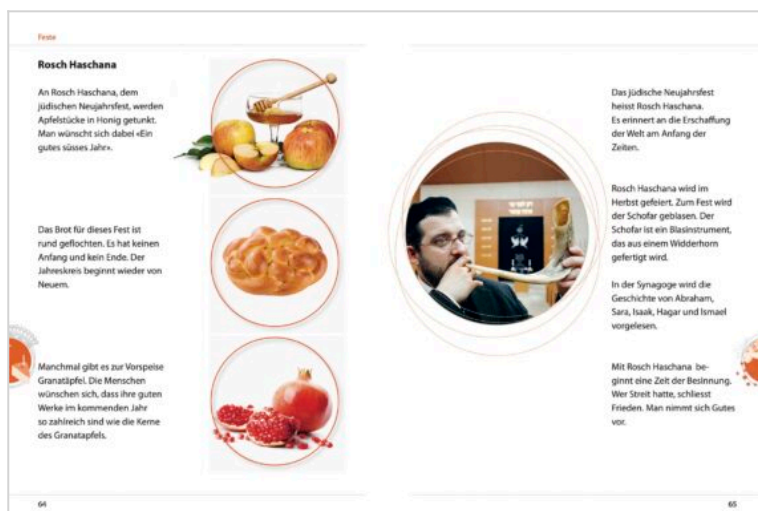
## Frühling kommt – Ostereier und Osterhasen – Die Karwoche – Ostern – Auffahrt und Pfingsten – Bilder: Verkündigung an Maria – Bilder: Die barmherzigen Samariter

### **Tiere (S. 108-125)**

## Die Geschichte von der Arche – Die Geschichte wird weitererzählt – Von Tieren gerettet – Wilden Tieren begegnen – Mit Tieren leben – Mit Tieren vergleichen – Bilder: Rut und Noomi – Bilder: Im Paradies

Schon der Blick in das Inhaltsverzeichnis lässt erkennen, dass der Zugang zu den Themen stark vom Prinzip der Anschaulichkeit und einer phänomenologischen Beschreibung religiöser Aspekte der Alltagswelt geleitet ist. In einzelnen Fällen werden auch symbolische Zusammenhänge angesprochen. Aufgegriffen werden Themen, wo Religiosität im Alltag sichtbar wird und man ihr sowohl in ihrer bekannten wie fremden Anmutung begegnen kann. Das Buch will Religiosität in ihrem phänomenologischen Variantenreichtum ansprechen und behutsam auf solche Kontexte hinweisen. Diese «lebensweltorientierte Erschliessung erfüllt eine kulturhermeneutische Aufgabe. Sie entspricht jedoch weder einer religionswissenschaftlichen Systematik noch einer Gewichtung, wie sie die Religionsgemeinschaften selber festlegen würden», erklärt einer der Autoren (vgl. Schmid 2020). Angeboten werden religiöse Phänomene aus den sogenannten fünf Weltreligionen (Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus); «eine Bezugnahme auf konfessionslose Menschen» fehlt (vgl. Schmid 2020). Ab und zu werden Geschichten, Mythen und Erzählungen einbezogen, wobei hier ein Schwerpunkt auf christliche Überlieferungen gelegt wird. Ergänzend zum Schulbuch gibt es ein Schülerheft, in dem auch Auszüge aus religiösen Schriften, vorzugsweise der Bibel aufgenommen sind. Die Textmenge ist der noch begrenzten Lesekompetenz im ersten und zweiten Schuljahr angepasst. Weiter gibt es sogenannte «Blickpunkt-karten» mit einem Bildmotiv, das die Kinder sowohl im Schulbuch als auch auf den «Postern» wiedererkennen und je nach dem mit Begriffen beschriften können (vgl. Schmid 2020).

Es fällt auf, dass im Schulbuch ein sehr grosser Umfang (ca. 44%, also knapp die Hälfte des Buches) dem Thema «Feste» gewidmet ist. Thematisiert werden Geburtstagsfeste, Dorf-, Stadt- und Neujahrsfeste sowie viele religiöse Feste aus verschiedenen Weltreligionen. Hier sei als Beispiel die Doppelseite zum jüdischen Fest *Rosch Haschana* abgebildet (S. 64/65):



Blickpunkt 1 – Religion und Kultur, Schülerbuch, S. 64–65 [4]

Die linke Seite zeigt drei traditionelle Speisen, die am Fest Rosch Haschana zubereitet werden, die rechte Seite weist auf die Bedeutung und den Ursprung des Festes hin. Die Abbildung eines Mannes, der in ein Blasinstrument aus Widderhorn (das Schofar) bläst, illustriert einen religiösen Ritus.

Es sind wenige Informationen, die hier geboten werden, auch wenn die Text- und Bildelemente der Doppelseite anschaulich und eindeutig etwas über dieses jüdische Fest vermitteln. Der didaktische Zugriff ist damit charakterisiert: Es geht darum, Kindern, die nicht zur jüdischen Religionsgemeinschaft gehören, einen kleinen Einblick in einen religiös begründeten Brauch zu geben. Im Sinne der hier für die Analyse zugrunde gelegten Kategorien handelt es sich deshalb um eine Doppelseite mit affirmativem Charakter. Es geht um informierende und illustrierende Hinweise, ein Kennenlernen ohne weitere Auseinandersetzung. Die Existenz des Festes Rosch Haschana wird in seiner Gegebenheit bekannt gemacht. Distanzierende oder vergleichende Aspekte werden nicht einbezogen. Ein Impuls zum Nachdenken könnte evtl. der Hinweis sein, dass das Fest Anlass ist, sich Gutes vorzunehmen. Im letzten Abschnitt heisst es: «Wer Streit hatte, schliesst Frieden». Dies könnte ebenfalls ein Impuls sein, darüber nachzudenken, ob und wie Feste eine friedensstiftende Wirkung entfalten können. Es wird wohl an den Lehrkräften liegen, ob sie die Chance für solche Gespräche erkennen und nutzen. Das Schulbuch selbst gibt hier keine weiteren Hinweise. Für die Zuordnung zu den Kategorien bleibt deshalb nur die Möglichkeit, diese Doppelseite als eindeutig und affirmativ zu bewerten. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Überschreitung der Kategorie der Affirmativität eine didaktische Kompetenz der Lehrkraft erfordert, um solche nur angedeuteten oder gar versteckten Chancen zu erkennen und eigenständig in ergänzenden Unterrichtsarrangements auszulegen.

Eine andere Doppelseite thematisiert die Aufnahme neugeborener Kinder in die Religionsgemeinschaft. Christliche Taufe und der islamische Ritus werden jeweils auf der linken und rechten Seite angesprochen. Dabei werden auch religiöse Symbole wie Taufkerze und auf die im Islam übliche Münze und Schere hingewiesen, ohne allerdings zu erklären, was es mit diesen Symbolen auf sich hat. So können Fragen entstehen, die zum Nachforschen anregen. Auch die arabischen Schriftzeichen («Gott ist gross») dürften für Schweizer Schulkinder der Unterstufe in der Regel fremd sein.



Blickpunkt 1 Religion und Kultur, Schülerbuch, S. 22-23.[5]

Die hier gezeigte Doppelseite ist als eine Gegenüberstellung konzipiert und überschreitet damit eine bloss affirmative Darstellung. Die Eindeutigkeit und Selbstverständlichkeit des christlichen Taufritus wird relativiert durch die im Islam üblichen Riten im Zusammenhang der Aufnahme des

neugeborenen Kindes in die Religionsgemeinschaft. Damit ist eine Perspektivität konstruiert, die zum Vergleichen anregt und Fragen aufwirft. Deshalb lässt sich diese Doppelseite der Kategorie *Perspektivität und Relativität* zuordnen.

## Gesamtauswertung

Mit diesen beiden Beispielen soll aufgezeigt werden, wie bei der Analyse des Schulbuchs vorgegangen wurde. Eine Auszählung der Zuordnungen ergibt nun folgendes Bild:

Kategorie	Anzahl der Doppelseiten
Eindeutigkeit und Affirmativität	35
Offenheit und Pluralität	19
Perspektivität und Relativität	2
Diskursivität und Kontroversität	2
Positionalität und Normativität	0

Die Auswertung zeigt, dass weit überwiegend und in der Mehrheit der Fälle eine informierende, nicht relativierende und problemorientierte Darstellung gewählt wird. Auch wenn, wie von den Lehrmittelautoren empfohlen, vergleichend gearbeitet wird und beispielsweise die unterschiedlichen Feste miteinander verglichen werden, indem Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden, zielt der Unterricht mit dem Lehrmittel auf Perspektivität und Relativität.

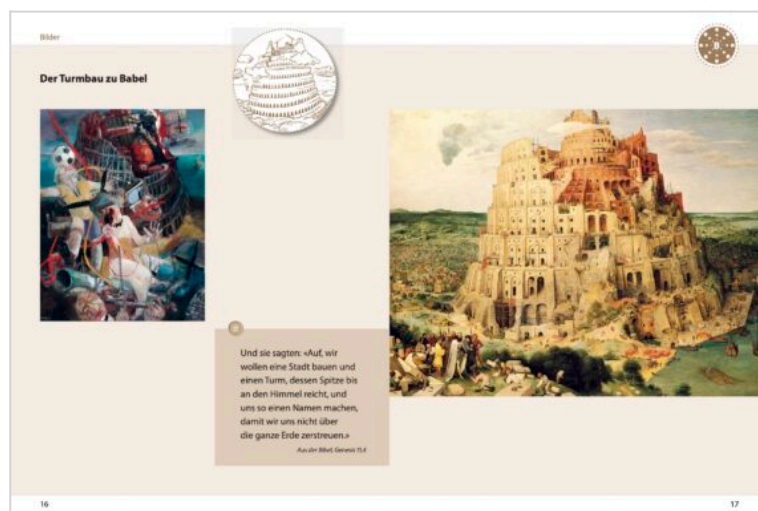
Positiv bewertet könnte man sagen, dass das Schulbuch auf religiöse Vielfalt aufmerksam macht, teilweise auf symbolische Kontexte hinweist und so auf die Pluralität religiöser Phänomene im Alltag hinweist. Gegenüberstellungen oder gar konflikthafte Aspekte werden ausgeklammert. Das Schulbuch will keine Spannungen zwischen den Religionen ansprechen und zeichnet ein eher harmonistisches Bild. Ob man dies als Kritik am Schulbuch formuliert oder als notwendige Behütung und Schutz 6- bis 8jähriger Kinder bewertet, hängt vom Standpunkt der Lehrkräfte ab. Immerhin sollten nicht alle gesellschaftlichen Konflikte in die Schulklassen hineingetragen werden. Das Toleranzgebot demokratischer Gesellschaften ist hier pädagogisch zu interpretieren.

Andererseits kann ein Unterricht, der nur Eindeutigkeiten aufzeigt, gesprächsarm werden. Wo keine Fragen entstehen, die oft erst aus Gegenüberstellungen und Irritationen erwachsen, mündet ein Unterricht nur in die Feststellung von Tatsachen und einer Ansammlung unstrittiger Aussagen; auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler im Sinne von: «Jede und jeder darf etwas dazu sagen, was ihm einfällt.» Dies kann nicht als eine Herausforderung des Denkens gedeutet werden.

## Am Ende jedes Kapitels: Doppelseiten mit Bildern aus Kunst und Kunstgeschichte

Was bislang noch nicht erwähnt wurde, sind die besonderen Doppelseiten, die Bilder und religiöse Texte enthalten. In der Inhaltsübersicht sind sie besonders markiert. Sie lassen sich den hier für die Analyse gewählten Kategorien kaum angemessen zuordnen. Sie lassen sich sowohl affirmativ als auch diskursiv interpretieren, erfordern aber für eine diskursive Auseinandersetzung zusätzliche didaktische Überlegungen durch die Lehrkräfte. Das Schulbuch selbst regt hierzu nicht an. Auch der Lehrkommentar hilft nur bedingt, weil die Informationen sehr knappgehalten sind. Hier ist die Professionalität der Lehrperson im Umgang mit problemhaltigen literarischen Texten und der bildhaften Darstellung biblischer und anderer religiöser Erzählungen gefragt.





Blickpunkt 1 - Religion und Kultur, Schülerbuch, S. 16-17.[6]

Als Beispiel sei hier die Doppelseite 16/17 genannt. Sie zeigt zwei Bilder des Turmbaus zu Babel, ergänzt mit einem kurzen Zitat aus der Bibel. Auf Seite 17 ist das Gemälde von Peter Bruegel d. Ä. aus dem Jahr 1568 zu sehen, eine Imagination des Malers, das gleichsam realitätsnah die weit fortgeschrittenen Arbeiten am Turmbau zeigt. Im Vordergrund sieht man König Nimrod mit seinem Gefolge, vor dem sich die untergebenen Arbeiter niederwerfen.

Das Bild auf Seite 16 ist wesentlich komplexer. Es stammt von Bernhard Heisig (1977) und trägt den Titel «Neues vom Turmbau». Es zitiert im Hintergrund das Bild von Peter Brueghel, ist aber überlagert von Allegorien und symbolischen Verweisen auf die heutige Zeit. Man sieht einen Fussballspieler, der mit einem Ball jongliert, eine stark geschminkte Sängerin mit Mikrofon, einen Geigenspieler sowie einen Panzer, der sein Kanonenrohr auffallend dem Betrachter entgegenstreckt. Ludwig Rendle (o. J.) interpretiert das Bild wie folgt:

«Der Titel verweist auf die biblische Urgeschichte (vgl. Gen 11). Motivisch spürt B. Heisig dieser in den Gestalten Lilienthals und des abstürzenden Mannes (Ikarus?) nach. Wie die ersten Menschen sich durch den Bau eines Turmes einen unsterblichen Namen zu machen versuchten und blind geworden waren für die Übersteigerung dieses Gedankens, so zerschellen auch die Weltveränderer am babylonischen Turm. Schlimmer noch als die Utopisten, die die Welt wenigstens zum Besseren hin zu verändern suchten, stumpfen die drei beschriebenen Personen in ihren Vergnügungen so sehr ab, dass sie nicht einmal das aufziehende Grauen wahrnehmen. Auch die Kunst versagt, wie B. Heisig gesteht, an der Aufgabe, «Kriege zu verhindern». Und dennoch deutet der Geiger im Bild an, dass sie zumindest einen Weg findet, dem Schrecken nicht das letzte Wort zu überlassen, indem die Künstler daran arbeiten, «eine Hand so zu zeichnen, dass jeder spürt, dass man diese nicht zerstören darf» (B. Heisig).»

Der bildhaft-symbolische Bezug der Geschichte vom Turmbau zu Babel und seine Übertragung in die heutige Zeit sind – folgt man der Interpretation von Ludwig Rendle – sehr dicht und komplex. Schon die Decodierung der ästhetischen Konstruktion des Bildes dürfte für 6- bis 8-jährige Kinder eine Herausforderung bedeuten. Erst recht sind die symbolischen Verweise für Schülerinnen und Schüler und wohl auch für viele Lehrkräfte eine schwierige Aufgabe, wenn nicht gar eine Überforderung. Grundsätzlich ist es zu begrüssen, dass in Schulbüchern auch komplexere und ästhetisch anspruchsvollere Abbildungen aufgenommen werden. Sie tragen mit dazu bei, den weit verbreiteten ästhetischen Analphabetismus in der Schule zu überwinden (vgl. hierzu Duncker/Lieber 2013). Sollte es gelingen, mit einer Schulklasse die vielschichtigen Bedeutungsnuancen und Anspielungen des Bildes von Bernhard Heisig zu dechiffrieren und auch noch in einer Gegenüberstellung zum Bild von Peter Brueghel zu deuten, wäre ohne Zweifel die Kategorie Diskursivität und Kontroversität erreicht. Da diese Doppelseite jedoch wegen ihrer hohen Komplexität aus dem Gesamtzusammenhang eines tendenziell auf Pluralität zielenden Niveaus des Schulbuchs herausfällt, darf bezweifelt werden, dass Lehrkräfte die Chancen, die in dieser Doppelseite begründet liegen, erkennen und didaktisch nützen. Offen muss bleiben, ob gerade das Bild von Heisig nicht doch auch eine Überforderung für die Unterstufe bedeutet. Wenn eine diskursive Behandlung nicht möglich ist, fällt eine Bewertung auf die Kategorie 1 oder 3 zurück. Die beiden Bilder übernehmen dabei die Aufgabe, die Geschichte des Turmbaus ähnlich, aber unterschiedlich, abzubilden bzw. zu erzählen.

## **Resümee und Grenzen der Analyse**

Die hier vorgenommene Analyse erlaubt es, einerseits spezifisch in Bezug auf den Unterricht zu Religionen und Kulturen sowie andererseits darüber hinaus allgemein in Bezug auf den Unterricht zu «Natur, Mensch, Gesellschaft», die Frage nach der Tradition unterrichtlicher Behandlung von Texten und Bildern aufzuwerfen. Wenn es so sein sollte, dass heute im Unterricht affirmativ-eindeutige und pluralistisch-aufzählende Verfahren dominieren, haben wir ein Problem. Wir könnten dann nicht behaupten, dass die Schule bevorzugt eine Schule des Denkens ist. Wir müssten dann erkennen, dass in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung das Prinzip der Perspektivenvielfalt in seinen unterschiedlichen Bedeutungen wieder neue Aufmerksamkeit erfahren muss.

Abschliessend soll jedoch noch einmal betont werden, dass auch eine anschaulich-kontemplative Betrachtung und Behandlung von Bildern und Texten ihr eigenes Recht haben. Es kann und muss nicht Ziel des Unterrichts sein, alle thematischen und inhaltlichen Fragen diskursiv zu behandeln und kritisch zu beleuchten. Auch die informierende Aufgabe ist ernst zu nehmen. Eine Ordnung der Phänomene und Anschauungen sowie deren begrifflich immer genauer werdende Benennung erlauben eine Übersicht über die Alltagswelt und ihrer symbolischen Verweise. Das hilft den Kindern, sich in ihrer Welt zu orientieren. Dennoch muss die Schule im Gesamtzusammenhang ihres Bildungsangebots im Blick behalten, dass die Pflege und Förderung diskursiver Fähigkeiten ebenfalls zum Bildungsauftrag gehört und dass Kinder – auch in Bezug auf Religionen und Kulturen – in ihrer Fähigkeit zu denken, zu fragen, abzuwägen, zu argumentieren und zu deuten auch nicht unterschätzt werden dürfen.

## **Literatur**

### **Das Schulbuch**

Pfeiffer, Matthias / Schmid, Kuno et al. (2012): Blickpunkt Religion und Kultur, Band 1: Unterstufe, Zürich.

## **Wissenschaftliche Literatur**

- Bieri, Peter (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? In: Neue Zürcher Zeitung, [www.nzz.ch/articleDAIPS-1.182217](http://www.nzz.ch/articleDAIPS-1.182217) [30.09.2016].
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2017a): Lehrplan Volksschule. Gesamtausgabe, Zürich.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2017b): Lehrplan Volksschule. Natur, Mensch, Gesellschaft, Zürich.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (Hrsg.) (2016a): Lehrplan 21. Gesamtausgabe, Luzern.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (Hrsg.) (2016b): Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft, Luzern
- Duncker, Ludwig / Sander, Wolfgang / Surkamp, Carola (2005) (Hrsg.): Perspektivenvielfalt im Unterricht, Stuttgart, S. 9-20.
- Duncker, Ludwig / Lieber Gabriele (Hrsg.) (2013): Bildliterate und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter, München.
- Gesellschaft Didaktik des Sachunterrichts, e.V. [GDSU] (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn.
- Giel, Klaus / Hiller, Gotthilf G. et al. (CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen) (1974ff.): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. 10 Bde, Stuttgart.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart.
- Kahlert, Joachim (2009): Der Sachunterricht und seine Didaktik, 3. Aufl., Bad Heilbrunn.
- Köhnlein, Walther (2012): Sachunterricht und Bildung, Bad Heilbrunn.
- Köhnlein, Walther / Marquardt-Mau, Brunhilde / Duncker, Ludwig (2013): Vielperspektivität. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe 19, Oktober 2013, [www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/viel.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/viel.pdf) [30.09.2016].
- Mathis, Christian / Siepman, Katja / Duncker, Ludwig (2015): Anregungen zum Perspektivenwechsel - Eine Pilotstudie zur Unterrichtsqualität. In: Fischer, Hans-Joachim / Giest, Hartmut / Michalik, Kerstin (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht, Bad Heilbrunn, S. 73-80.
- Mathis, Christian / Duncker, Ludwig (2017): Perspektivenwechsel als didaktische Kategorie. Zur Qualität von Lehrwerken für den Sachunterricht. In: Giest, H. / Hartinger, A. / Tänzer, S. (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht, Bad Heilbrunn, S. 66-73.
- Popper, Karl (1992): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, 2 Bde., 7. Auflage, Tübingen.
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne, Münster u. a.
- Schmid, Kuno (2020): Blickpunkt. Das Lehrmittel «Blickpunkt» und der Lehrplan 21. In: [erg.ch](http://erg.ch) - Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Online-Publikation), [www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/schmid-blickpunkt/](http://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/schmid-blickpunkt/) (Zugriff: 25.08.2020).
- Siepman, Katja (2019): Perspektivenvielfalt im Literaturunterricht. Theoretische und qualitativ-empirische Untersuchungen zu einem didaktischen Prinzip, Berlin.
- Spaemann, Robert (2001): Wer ist ein gebildeter Mensch? Aus einer Promotionsrede (1994). In: Spaemann, Robert: Grenzen. Zur ethischen Dimension des Handelns, Stuttgart, S. 513-516.

Stojanov, Krassimir (2012): Bildung als analytische Schlüsselkategorie pädagogischer Forschung. Replik auf Heinz-Elmar Tenorths «<Bildung> – ein Thema im Dissens der Disziplinen». In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15(2), S. 393-401.

Tenorth, Heinz-Elmar (2011): «Bildung» – ein Thema im Dissens der Disziplinen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(3), S. 351-362.

### **Internet-Quelle**

Rendle, Ludwig: Fortbildung zur schulischen Firmvorbereitung (o. J.). In: [www.schulreferat-regensburg.de/files/Spiritfobi-Praxisgeheft.pdf](http://www.schulreferat-regensburg.de/files/Spiritfobi-Praxisgeheft.pdf), Augsburg, S. 20 [16.07.2020].

### **Anmerkungen**

[1] vgl. [www.lmvz.ch/schule/blickpunkt-religion-und-kultur](http://www.lmvz.ch/schule/blickpunkt-religion-und-kultur), Zugriff: 24.08.2020

[2] vgl. [www.lmvz.ch/schule/schauplatz-ethik](http://www.lmvz.ch/schule/schauplatz-ethik), Zugriff: 24.08.2020

[3] Blickpunkt 1 – Religion und Kultur, Schülerbuch. © 2012 Lehrmittelverlag Zürich.

[4] Blickpunkt 1 – Religion und Kultur, Schülerbuch. © 2012 Lehrmittelverlag Zürich, S. 64: Äpfel und Honig © grafnata / de.fotolia.com; Brot © Kelly Cline / iStockphoto.com, S. 65: Schofarbläser © Robert B. Fishmann / vario-images.com.

[5] Blickpunkt 1 – Religion und Kultur, Schülerbuch. © 2012 Lehrmittelverlag Zürich, S. 22: Taufe © Giorgio Balmelli; Taufkerze © Stefanie von Weissenfluh / Taufkerzen-Shop.ch; S. 23: Vater mit Neugeborenem © World Religions Photo Library / bridgemanart.com; Schere © ernstboese / de.fotolia.com; Münze © Team hp Schneider.

[6] Blickpunkt 1 – Religion und Kultur, Schülerbuch. © 2012 Lehrmittelverlag Zürich, S. 16: Bernhard Heisig, «Neues vom Turmbau», 1977 © Bernhard Heisig / [www.kunstmuseum-moritzburg.de](http://www.kunstmuseum-moritzburg.de) / 2011 ProLitteris, Zürich; S. 17: Peter Bruegel d. Ä., «Turmbau zu Babel», 1568 © Hermann Buresch / bpk-image.de.

### **Artikelnachweis**

Mathis, Christian / Duncker, Ludwig (2020): Anregung zur diskursiven Auseinandersetzung. Analyse des Schulbuchs «Blickpunkt» für den Unterricht in Religion und Kultur, in: [erg.ch](http://erg.ch) – Materialien zum Fach Ethik, Religion, Gemeinschaft (Online-Publikation), [www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/mathis-duncker-diskursive-auseinandersetzung/](http://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/mathis-duncker-diskursive-auseinandersetzung/)