

RelBib

Bibliography of the Study of Religion

<https://relbib.de>

Dear reader,

This is a self-archived version of the following article:

Author: Štimac, Zrinka
Title: "Wir, die Anderen und die Fremden: der Umgang mit religiöser Vielfalt in ausgewählten Ethikbüchern"
Published in: Non Fiktion: Arsenal der anderen Gattungen.
Hannover: Wehrhahn Verlag
Volume: 9 (2)
Year: 2014
Pages: 45 – 62
ISSN: 1862-9563

The article is used with permission of [Wehrhahn Verlag](#).

Thank you for supporting Green Open Access.

Your RelBib team

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

Zrinka Štimac

Wir, die Anderen und die Fremden

Der Umgang mit religiöser Vielfalt in ausgewählten Ethikbüchern

Die gesellschaftliche Entwicklung ist in Deutschland seit mehreren Jahrzehnten durch eine Zunahme kultureller, ethnischer und religiöser Vielfalt gekennzeichnet. Greifbar wird dieser Wandel in den Schulen, in denen Kinder unterschiedlicher Herkunft, Erziehung und Prägung miteinander lernen. Welchen Niederschlag hat dieser gesellschaftliche Wandel bisher in Schulbüchern gefunden und was sagen uns Schulbücher über den Umgang mit dieser Pluralität? In diesem Aufsatz wird die religiöse Vielfalt in den Blick genommen und der Frage nachgegangen, wie verschiedene Religionen in ausgewählten Ethikbüchern für die Grundschule dargestellt werden. Der Aspekt religiöser Vielfalt ist besonders interessant, weil es dabei um die Verflechtung von Säkularisierungs- und Pluralisierungsprozessen geht, die sich im Umgang mit unterschiedlichen Religionen in Schulbüchern widerspiegeln.

Die verschiedenen Ethikfächer in Deutschland sind sowohl Zeugen als auch Resultate des Spannungsverhältnisses zwischen den säkularisierenden, religiös-pluralisierenden und individualisierenden Tendenzen und stellen die vorläufigen Antworten auf die Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels dar. Teil dieser Antworten sind die »Handlungsempfehlungen«, die sich in Ethikbüchern in Form von Verhaltensvorschlägen, Denkanregungen und Wertungen befinden und sich als Hinweise für den Umgang mit möglichen Problemen, die sich aus der religiösen Vielfalt ergeben, verstehen. Insofern ist es sinnvoll, nach der Konstruktion von Religion und ihrer gesellschaftlichen Rolle in Ethikbüchern zu fragen. Zur Untersuchung dieser Frage wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt.

Gesellschaftlich gesehen gibt es viele Gründe für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema. Die statistischen Daten zeigen, dass es immer mehr Konfessionsfreie und parallel eine immer

größere Anzahl verschiedener Religionen gibt.¹ Verschiedene Gruppen von Kindern und Jugendlichen, die sich nicht mehr unter eine religiöse Kategorie im Sinne des Religionsunterrichts subsumieren lassen, sollen im Ethikunterricht in Hinblick auf Werteerziehung aufgefangen werden und Informationen zu verschiedenen Religionen erhalten. Hinsichtlich des Lernerfolgs ist entscheidend, wie die Schülerinnen und Schüler adressiert werden, welche Identitätsangebote sie erhalten und welches Gesellschaftsbild vermittelt wird. Auf globaler Ebene entwickeln transnationale und internationale Organisationen wie zum Beispiel der Europarat, die OSZE und die UNESCO Konzepte und Werkzeuge im Umgang mit religiöser Pluralität, die als »teaching about religion«² bekannt sind. Auch wenn auf diese Konzepte hier nicht näher eingegangen werden kann, soll erwähnt werden, dass die Frage nach religiöser Pluralität nicht nur in einem nationalen, sondern auch in einem transnationalen Bildungsdiskurs gestellt wird.

Religionen und Weltanschauungen in der Schulbuchforschung

Die Frage nach der Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen in den Curricula, Schulbüchern oder in der Bildung allgemein beginnt in Deutschland mit Herbert Schultze, Udo Tworuschka und Abdoldjavad Falaturi. Neben Schultze, der eine der ersten Untersuchungen zum Thema Islam in den Curricula in Deutschland publizierte,³ wirkten in

- 1 Vgl. Gert Pickel: Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität im internationalen Vergleich. Gütersloh 2013. http://www.religionsmonitor.de/pdf/Religionsmonitor_IntVergleich.pdf – Stand 15.09.2014; siehe auch Hans-Georg Ziebertz: Gibt es einen Tradierungsbruch? Befunde zur Religiosität der jungen Generation. In: Religionsmonitor. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung Gütersloh 2008, S. 44–53; Paul M. Zulehner: Spirituelle Dynamik in säkularen Kulturen? Deutschland – Österreich – Schweiz. In: Bertelsmann Stiftung: Religionsmonitor, S. 143–157 und Olaf Müller, Detlef Pollack: Wie religiös ist Europa? Kirchlichkeit, Religiosität und Spiritualität in West- und Osteuropa. In: Bertelsmann Stiftung: Religionsmonitor, S. 167–178.
- 2 Robert Jackson: Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretative Approach. In: Numen 55 (2008), S. 151–182.
- 3 Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. von Abdoldjavad Falaturi. Teil 5: Herbert Schultze: Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam. Braunschweig 1988.

den frühen 1980er Jahren Tworuschka und Falaturi, die das Bild des Islam in deutschen Religionsbüchern untersuchten.⁴ Neben den älteren schulbuch- und bildungsrelevanten Untersuchungen von Peter Antes⁵ und Sebastian Murken⁶ sind inzwischen mehrere neue Werke im Zusammenhang mit Bildungs- und Bildungsmedienforschung entstanden. An dieser Stelle sollen einige kurz erwähnt werden, weil sie a) neue didaktische Modelle, b) neue theoretische Zugänge, c) rechtliche Fragen und d) die allgemeine Bildungsproblematik in Hinblick auf Religion unter verschiedenen politischen Bedingungen diskutieren. Stefan Kurt⁷ und Katharina Frank⁸ beschäftigen sich mit den theoretischen und didaktischen Fragen in Hinblick auf den Ethik- und Religionsunterricht. Wanda Alberts forscht über die systematischen Fragen der Religionswissenschaft sowie über die Religionsvermittlung in skandinavischen Ländern⁹ und Zrinka Štimac untersucht die Modernisierungsstrategien durch Religionsvermittlung in Bosnien und Herzegowina.¹⁰ Über das Islambild in Schulbüchern forschen Ansgar Jödicke in der Schweiz¹¹ so-

4 Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. von Abdoldjavad Falaturi. Teil 2: Udo Tworuschka: Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam. Braunschweig 1986.

5 Peter Antes: Religiöse Erziehung in Iran. In: Die islamische Welt zwischen Mittelalter und Neuzeit. Festschrift für Hans Robert Roemer zum 65. Geburtstag. Hrsg. von Ulrich Haarmann und Peter Bachmann. Beirut 1979, S. 620–641.

6 Sebastian Murken: Ghandi und die Kuh. Die Darstellung des Hinduismus in deutschen Religionsbüchern. Marburg 1988.

7 Stefan Kurth: Religion im Ethikunterricht. Religionskundliche Didaktik als religionswissenschaftliche Subdisziplin? Vortrag bei der Jahrestagung der Deutschen Vereinigung für Religionswissenschaft 2003. Siehe auch ders.: Religion und Religionen im Ethikunterricht: Eine Aufgabe für die Religionswissenschaft. Überlegungen zu einer religionskundlichen Didaktik und einer Kompetenz in Sachen Religion. Magisterarbeit, Univ. Würzburg, 2001.

8 Katharina Frank: Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung. Stuttgart 2009.

9 Wanda Alberts: Didactics of the Study of Religion. In: Numen 55 (2008), S. 300–334. Siehe auch Wanda Alberts: Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach. Berlin 2007.

10 Zrinka Štimac: Religionsvermittlung im multireligiösen Bosnien und Herzegowina. Konzepte und Strategien religiöser und säkularer Akteure nach 1994. Jena 2012.

11 Ansgar Jödicke: Das Islambild in den Schulbüchern der Schweiz. Zürich 1997.

wie Tim Jensen¹² und Bengt-Ove Andreassen¹³ in den skandinavischen Ländern. In der jüngsten Zeit wird die Frage nach verschiedenen Sinn-
deutungssystemen gestellt, wie dies bei Anja Kirsch¹⁴ und Christina
Wöstemeyer¹⁵ der Fall ist.

Die Erforschung von Religion beziehungsweise der Darstellung und
Konstruktion von Religion in den Ethikbüchern ist ein Desiderat, auch
wenn einige Werke über die verschiedenen Ethikfächer und Analysen
entsprechender Curricula publiziert wurden. Mit der Rolle und der Be-
deutung des Ethikunterrichts setzt sich vor allem Eva Maria Kenngott
auseinander.¹⁶ Zu den einzelnen Untersuchungen zählen unter anderem
eine empirische Untersuchung zum Fach Lebensgestaltung – Ethik –
Religionskunde (LER).¹⁷ Henning Schluß¹⁸ gibt einen Überblick über
die Entwicklung und den Stand des Faches Praktische Philosophie¹⁹ und
zu Ethik in Bayern siehe unter anderem Hansjörg Biener.²⁰ Eine empi-

- 12 Tim Jensen: *Religious Studies Based Religious Education in Public Schools: A Must for a Secular State*. In: *Numen* 55 (2008), S. 123–150.
- 13 *Textbook Gods. Genre, Text and Teaching Religious Studies*. Hrsg. von Bengt Ove Andreassen und James R. Lewis. Bristol, CT 2014.
- 14 Anja Kirsch: *Form und Inhalt sozialistischer Weltanschauung*. Dissertation, Uni Basel 2013. Unveröffentlichtes Manuskript.
- 15 Christina Wöstemeyer: *Against all gods? Weltanschauliche Diversität in religionsbezogenen Schulbüchern in Niedersachsen*. Unveröffentlichtes Manuskript, 2014.
- 16 *Religion verstehen lernen. Neuorientierung religiöser Bildung*. Hrsg. von Eva Maria Kenngott. Münster 2012.
- 17 Sabine Gruehn, Frauke Thebis: *Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde. Eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand und zu den Perspektiven eines neuen Unterrichtsfachs*. Potsdam 2002.
- 18 Henning Schluß: *Religiöse Bildung. Stationen einer Problemgeschichte und ihre gegenwärtige Krise*. In: *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag*. Hrsg. von Jörg Ruhloff und Johannes Bellmann. Weinheim 2006, S. 229–241.
- 19 *Praktische Philosophie in Nordrhein Westfalen. Erfahrungen mit einem neuen Schulfach. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Hrsg. vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein Westfalen. Frechen 2002.
- 20 Hansjörg Biener: *Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern*. Schenefeld 2007.

rische Untersuchung der Kompetenzen, die in Zusammenhang mit den Curricula verschiedener Ethikfächer stehen, lieferte Anita Rösch.²¹

Die Fragen der Bildungsmedienforschung berühren sich mit den Fragen der Jugendforschung und können dort wertvolle Impulse finden, insbesondere wenn es um die Meinung und die Bedürfnisse der Jugendlichen in Hinblick auf verschiedene Religionen und religiöse Phänomene wie auch um die Wahrnehmung der Religiosität geht. Aus der religionssoziologischen und theologischen Jugendforschung, wie sie von Heinz Streib,²² Andreas Feige, Carsten Gennerich,²³ Hans-Georg Ziebertz²⁴ und in den 1990er Jahren vor allem vom Soziologen Heiner Barz²⁵ unternommen wurde, wird deutlich, dass Jugendliche offene Fragen haben, die – wenn sie sich mit genuin religiösen Themen auseinandersetzen – stark auf eine Privatisierung (heute »Spiritualität«, in den 1990ern das »Okkulte«) und eine offene Auslegung religiöser Semantiken hindeuten. Angesichts dieser Forschungsergebnisse und den eingangs genannten Statistiken über die Religiosität der Jugendlichen ist die Frage

21 Anita Rösch: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. Münster 2012. Zu den älteren Untersuchungen des Ethikunterrichts in verschiedenen europäischen Ländern s. Barbara Brüning: Ethikunterricht in Europa. Ideengeschichtliche Traditionen, curriculare Konzepte und didaktische Perspektiven der Sekundarstufe I. Leipzig 1999; zu den Curricula in europäischen Ländern s. Manfred Göllner: Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich. Münster 2002; zu »teaching about religion« in Frankreich und der Schweiz siehe zum Beispiel Karin Fuerer: »Teaching about religion« – Religionskunde im Vergleich. Rechtsvergleichende und verhandlungstheoretische Betrachtungen von integrierter Religionskunde in Frankreich und Religionskunde als gesondertem Fach im Kanton Zürich. Wien 2012.

22 Heinz Streib / Carsten Gennerich: Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher. Weinheim 2011.

23 Andreas Feige / Carsten Gennerich: Lebensorientierung Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen. Münster 2008.

24 Ziebertz: Tradierungsbruch (Anm. 1).

25 Heiner Barz: Postmoderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern. Opladen 1992. Ders.: Jugend und Religion. Bemerkungen zum religionssoziologischen Forschungsstand. In: Ethik und Unterricht 11 (2003), Sonderheft »In Gottes Namen: Religion«.

nach der Darstellung von und dem Umgang mit religiöser Diversität und privater Religion in Schulbüchern gesellschaftlich relevant.

Allgemeines zu den untersuchten Schulbüchern

Die für diesen Aufsatz untersuchten Schulbücher sind von den Kultusministerien der Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, und Rheinland-Pfalz für das Fach Ethik zugelassenen und im Milittzke Verlag erschienen. Es werden folgende Grundschulbücher berücksichtigt:

- Klasse 1–2 *Ich entdecke die Welt* (Buch 1, 2009), *Ich und meine Welt* (Buch 1a, 2012),
- Klasse 3 *Ich und die anderen* (Buch 2, 2010), *Ich und meine Welt* (Buch 2a, 2012),
- Klasse 3–4 *Gib der Welt ein Gesicht* (Buch 3, 2010) und
- Klasse 4 *Ich, du, wir* (Buch 4, 2009) und *Ich und meine Welt* (Buch 4a, 2013).²⁶

Bevor mit der Untersuchung begonnen werden kann, wie und welche Religionen in den Grundschulbüchern thematisiert werden, stellt sich eine andere grundsätzliche Frage: In welchen Zusammenhängen werden Religionen oder religiöse Elemente überhaupt behandelt? Diese Frage ist wichtig, weil die Kontexte schon Aufschlüsse über das Weltbild der Autoren und über deren Wahrnehmung und Bewertung von Religion(en) geben. In den meisten Grundschulbüchern werden Religionen in folgenden thematischen Zusammenhängen und mit eben dieser Gewichtung erwähnt: Von den ersten bis zur vierten Klasse werden vor allem christliche Feste wie zum Beispiel Nikolaus, Weihnachten und Ostern thematisiert. In der vierten Klasse werden dann in sehr knapper Form die abrahamitischen Religionen bearbeitet wie zum Beispiel Feste im Judentum und im Islam. Außerdem wird Religion von der ersten bis zur vierten Klasse auch im Kontext anderer Kulturen und von Migration oder, genauer gesagt, unter dem Aspekt Fremdsein und Fremdheit thematisiert.

26 Im Text werden die Kurzabgaben zu den Büchern gemacht wie z. B. Buch 1 oder Buch 2b.

Christliche Feste, »Heidentum«, Volksfrömmigkeit

Die Konstruktion der Religionen in den Grundschulbüchern beginnt mit der Darstellung des Christentums und der christlichen Feste. Mit diesem Thema wird die Frage nach den verschiedenen Religionen in der Grundschule allgemein eingeleitet. Außerdem wird die Frage beantwortet, warum man sich im Ethikbuch mit dem Christentum beschäftigen soll. Im Buch 2a lautet die Begründung: »In Ethik [...] suchen [wir] auch nach dem richtigen Weg, wie wir leben sollen. Dafür müssen wir auch unsere Geschichte kennen lernen. Diese ist untrennbar mit der christlichen Religion verbunden.« (S. 44) In demselben Buch wird auch die Bedeutung des Christentums für die Christen beschrieben: »Der Glaube, dass alles gut wird und dass jemand sie beschützt, tröstet viele Menschen, wenn sie Kummer haben, wenn sie sich alleine fühlen oder wenn sie sich fürchten.« (S. 52) In einem anderen Grundschulbuch wird die Bedeutung der Auseinandersetzung mit anderen Religionen wie folgt beschrieben: »Es ist wichtig, über die Religionen Bescheid zu wissen, um gläubigen Menschen mit Respekt und Toleranz zu begegnen und Streit und sogar Kriege zwischen Menschen, die unterschiedlichen Religionen angehören, zu verhindern.« (Buch 4a, S. 54)

Es werden offenbar »unsere« und »deren« Gründe benannt. »Unsere« Gründe sind die Suche nach Werten und Normen, die wir in unserer Religionsgeschichte finden können. Die Autoren behaupten, dass mehr Wissen über Religionen auch mehr Respekt und Toleranz den Gläubigen gegenüber erzeugt. Das Wissen über Religionen wird moralisch aufgeladen und soll eine ausschließlich deeskalative Rolle übernehmen und »Streit und Kriege verhindern«. Dadurch wird ein Zusammenhang zwischen der Gruppe der »Nichtgläubigen« (zu deren christlich-säkularisiertem Sinndeutungssystem siehe unten), dem Wissen über Religionen, Toleranz und der Friedensstiftung hergestellt.

»Deren« Gründe sind die Gründe der gläubigen Menschen. Diese beschäftigen sich mit Religion aus einem ängstlichen Gefühl oder einem emotionalen Mangel heraus. Die Gläubigen glauben folglich, dass der Glaube sie »beschützt, tröstet«, wenn sie sich alleine fühlen oder sie sich in einer anderen negativen Situation befinden. Andere Begründungen werden nicht genannt. Offenbar sind die menschliche Schwäche und Unzulänglichkeit, mit dem Leben fertig zu werden, der wichtigste oder

gar der einzige Motor, der die gläubigen Menschen antreibt, religiös zu sein. An dieser Stelle wird deutlich, wie ein Spannungsverhältnis zwischen religiösen und nicht-religiösen Menschen durch einen impliziten, wertenden Vergleich aufgebaut wird.

Die Darstellung der christlichen Religion wird in den meisten Fällen eingeleitet mit den verschiedenen Festen im Jahresverlauf wie zum Beispiel Weihnachten, Ostern, Martinstag und Nikolaus. Das Feiern der Feste wird – dem Alter der Schülerinnen und Schüler entsprechend – auf sehr wenige Inhalte reduziert. An dieser Stelle wird nur die Behandlung des Weihnachtsfestes analysiert. In den Klassen 1 und 2 (Buch 1, S. 50) wird das Weihnachtsfest mit einem Bild des Weihnachtsbaumes dargestellt und mit den Worten beschrieben: »In der Zeit vor Weihnachten, der Adventszeit, wartet ihr sicherlich schon ungeduldig auf das Fest. Zum Weihnachtsfest gehören viele Dinge: ein Weihnachtsbaum, Weihnachtslieder und Weihnachtsteller mit Nüssen und Süßigkeiten.« In einem weiteren Buch für die erste Grundschulklasse (Buch 1a, S. 42) wird über Advent als Zeit der Ankunft gesprochen und diese Zeit wird in Zusammenhang mit »Kerzenwünschen«, Frieden, Freundschaft, Liebe und Hoffnung genannt. Die christliche Perspektive bleibt an dieser Stelle außen vor, allerdings lautet die Aufgabe: »Singt gemeinsam ein fröhliches Weihnachtslied.« Dadurch wird einerseits impliziert, dass die Kinder keine gläubigen Christen sind, andererseits sollen sie aber Weihnachtslieder in der Klasse singen.

In demselben Buch wird auf Seite 47 in einer längeren Passage zum Thema Weihnachten Folgendes gesagt: »Wir feiern Weihnachten aus verschiedenen Gründen. Einmal ist es ein ganz wichtiges Familienfest, bei dem sich alle treffen, reden, singen und Geschenke austauschen. Die Menschen, welche an Gott glauben, man nennt sie Christen, feiern Weihnachten auch deshalb, weil vor über 2.000 Jahren der Sohn Gottes, Jesus, geboren wurde. Jesus hat in seinem Leben sehr viel Gutes getan. Deshalb denken viele Menschen auch heute noch an ihn. Dazu gehen sie oft in die Kirche. Dort singen und beten sie zu Gott und seinem Sohn Jesus.« Die dazugehörige Aufgabe lautet: »Lass dir von deiner Lehrerin oder deinem Lehrer die Geschichte von der Geburt Jesus erzählen!« Darauf wird gefolgert: »Wir feiern Weihnachten als fröhliches Familienfest. Für die Christen ist es das Fest der Freude, weil Jesus, der Sohn Gottes, vor ungefähr 2.000 Jahren zu Weihnachten [sic] geboren

wurde.« Im Buch für die dritte Klasse (Buch 2, S. 102) heißt es: »Am 25. Dezember begehen Christen und auch die meisten anderen Menschen das Weihnachtsfest.« In diesem Zusammenhang werden die Schülerinnen und Schüler in der Aufgabe angeregt: »Erzählt über Weihnachten bei euch zu Hause.«

Wer feiert hier was und warum? Die oben genannten Beschreibungen lassen erkennen, dass es in den Schulbüchern eindeutig eine trennende Perspektive zwischen »uns« und den »Anderen« gibt. Die sachlich falschen Verkürzungen, Christen und die meisten Menschen begingen Weihnachten und alle Gottgläubigen seien Christen, sprechen dafür, dass die Autoren entweder ausschließlich eine christliche Welt in den Schulbüchern konstruieren wollen oder dass ihnen die begriffliche Problematik unbekannt ist. Die Relation zwischen »uns« und den »Anderen« – das nie ins »Fremde« kippt – soll eine Distanz und Wertung, aber keine endgültige Trennung schaffen. Das »Wir« sind offenbar säkularisierte Christen, die Weihnachten aus verschiedenen säkularen Gründen feiern. Auf die Funktion, die Weihnachten für säkularisierte Menschen zum Beispiel durch Reden, Singen und Geschenke austauschen hat, wird nicht näher eingegangen. Stattdessen wird stärker auf die Inhalte des christlichen Glaubens und insbesondere auf die Person Jesu fokussiert. Es wird jedoch betont, dass die Weihnachtssymbole von allen verwendet werden. Ob diese als religiöse oder kulturelle Symbole zu verstehen sind, bleibt stets offen. So haben nicht nur die Christen, sondern auch die säkularisierten Christen Weihnachtsbäume, sie singen Weihnachtslieder (auch in der Schule) und tauschen sich darüber aus, was Weihnachten für sie bedeutet.

Die »Anderen« sind »die Menschen, welche an Gott glauben, man nennt sie Christen«. Es ist selbstverständlich, dass nicht alle Menschen, die an Gott glauben, Christen sind, aber das soll an dieser Stelle nicht weiter kommentiert werden. Wichtig ist hier, dass zwar immer wieder versucht wird, eine Distanz zu religiösen Menschen zu schaffen (sie sind religiös, wir nicht), dass gleichzeitig aber immer wieder auf das gemeinsame christliche Kulturerbe, das im Alltag sichtbar ist und in dem man sich selbst wiederfindet (wir feiern Weihnachten »auch«), zurückgegriffen wird.

Diese Beispiele verweisen auf die Probleme, die die säkularisierte Konstruktion der Welt mit der christlichen Religion hat. Einerseits wird beabsichtigt, mit Fakten eine »Wir-Identität« zu schaffen, die die Dis-

tanz zum praktizierten und gelebten Christentum deutlich macht (sie beten, wir nicht oder sie glauben an Jesus, wir nicht). Auf der anderen Seite wird mittels der Emotionen und der genuin religiösen Inhalte wie zum Beispiel der biblischen Geschichte (zündet eine Kerze, Jesus hat so viel Gutes getan, erzählt von Weihnachten zu Hause etc.) eine Atmosphäre geschaffen, in der nicht-gläubige bzw. säkularisierte Christen auch eine Art säkularisierte Religionserfahrung erleben können. An den Beispielen aus den Ethikbüchern für die Grundschule wird deutlich, dass auf den Transzendenzbezug nicht verzichtet wird. Dass in einem Ethikbuch, in dem keine Unterweisung in Religion stattfindet, dennoch auf Transzendenz zurückgegriffen wird, korreliert zum Beispiel mit den Forschungsergebnissen von Hubert Knoblauch.²⁷ Mit dem Begriff der Transzendenzdimension charakterisiert er eine spirituelle Haltung, die weitgehend ohne inhaltlich-religiöse Festlegung auskommt und gleichzeitig gegenüber der materialistischen Abwehr transzendenter Bezüge auf der prinzipiell möglichen »Realitätsdoppelung« beharrt.²⁸

Die genannten Textpassagen decken ein weiteres Problem auf. Die Darstellung der biblischen Geschichte erfolgt stets so, als ob es sich hierbei um historische Tatsachen handelt (der »Sohn Gottes« sei geboren und zu »Gottes Sohn« wird gebetet, Jesus habe viel Gutes in seinem Leben getan etc.). Dies zeigt die Unsicherheit der Autoren im Umgang mit verschiedenen Formen des kodifizierten Wissens wie religiöses Wissen oder wissenschaftliches Wissen und mit den unterschiedlichen Quellen des Wissens. Didaktisch wichtig und wegweisend ist, dass in den genannten Lektionen die Emotionen der Kinder angesprochen werden. Sie sollen über ihr Erleben zu Hause berichten, Kerzen in der Klasse anzünden etc. Allerdings gibt es keine Beispiele, die thematisieren, wie es aussieht, wenn die Familien ein religionsfreies Weihnachtsfest feiern, was in einem Ethikbuch durchaus zu vermuten wäre.

27 Siehe Hubert Knoblauch: Transzendenzenerfahrung und symbolische Kommunikation. Die phänomenologisch orientierte Soziologie und die kommunikative Konstruktion von Religion. In: Religion als Kommunikation. Hrsg. von Hartmann Tyrell. Würzburg 1998. S. 147–186.

28 Vgl. Monika Wohlrab-Sahr / Uta Karstein / Christine Schaumburg: »Ich würd' mir das offenlassen«. Agnostische Spiritualität als Annäherung an die »große Transzendenz« eines Lebens nach dem Tode. In: Zeitschrift für Religionswissenschaft 13 (2005), S. 153–173.

In den Grundschulbüchern für Ethik können auch die »heidnischen Feste« gefunden werden. In den Klassen 3 und 4 (Buch 3, S. 80–91) wird das Thema kurz im Zusammenhang mit dem Christentum erwähnt: »Es gibt aber auch Feste, die bereits vor der Entstehung des Christentums gefeiert wurden. Diese Feste sind nichtchristliche Feste [...] Wir nennen sie heidnische Feste« (S. 80). Das Thema wird nicht weiter bearbeitet und dazu gibt es auch keine Aufgabe im Buch. Allerdings werden auch hier klare Grenzen gezogen und Werturteile getroffen. Die Abgrenzung verläuft dieses Mal anders als zwischen den säkularisierten Christen und den gläubigen Christen. Es geht hier wiederum um »uns« und um die »Anderen«, die jetzt »Heiden« sind. In einigen Schulbüchern wird im Zusammenhang mit dem Christentum auch Volksfrömmigkeit genannt. Dabei geht es um das Erntedankfest und darum, dass die Kirchen am ersten Sonntag im Oktober schön geschmückt werden (Buch 1a, Klasse 1–2, S. 39). Zentral scheint dabei der lokale religiöse Bezug zu sein, da sich die Informationen im Kapitel »Ich entdecke unsere Geschichte« befinden. Vor dem Hintergrund der Veränderungen der religiösen Landschaft in Deutschland in den letzten Jahrzehnten ist es grundsätzlich zu begrüßen, dass verschiedene Elemente der individualisierten Religion als auch verschiedene Ausprägungen des Christentums in die Grundschulbücher Eingang finden. Dennoch muss festgestellt werden, dass die Abgrenzung einerseits und die terminologische Unsicherheit und Voreingenommenheit (»heidnisch«) keinen sachgerechten Umgang mit dem Thema darstellen.

Ein wenig Islam und eine Prise Judentum und Hinduismus

Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen findet meistens statt im Zusammenhang mit Themen wie »Kinder aus anderen Ländern. Woran sie glauben und was sie feiern« oder »Religionen begegnen«.

In den Klassen 1 und 2 (Buch 1, S. 54–55) wird in der Lektion »Ich treffe viele Menschen« zu dem Thema »Wie Kinder in anderen Ländern feiern« je ein Beispiel aus der Türkei und aus Indien präsentiert. Das erste Beispiel ist das islamische Zuckerfest in der Türkei: »Auch in anderen Ländern feiern Kinder viele Feste. Ein bekanntes Fest, das vor allem in der Türkei oder in Tunesien gefeiert wird, ist das Zuckerfest.

Es wird auch Bayram genannt. Dieses Fest ist für Kinder in der Türkei eine Art Weihnachten. In den Familien werden sehr viele Süßigkeiten gebacken, und die Kinder bekommen meistens neue Kleider. Das Bayramfest gehört zur Religion des Islam. Es wird am Ende des Fastenmonats Ramadan gefeiert. Fasten heißt, dass während des Ramadan nicht vor Sonnenuntergang gegessen werden darf.« Zu den Aufgaben gehört: »Erkundigt euch bei Kindern oder Nachbarn aus der Türkei, wie das Zuckerfest gefeiert wird.« Und »Feiert mit Kindern aus anderen Ländern ein Fest, zum Beispiel Fasching«.

Das zweite Beispiel stellt das indische »Diwali – das Fest der Wünsche« dar: »In Indien wird einmal im Jahr das Diwali-Fest gefeiert. An diesem Tag kommen die Familien zusammen, um sich Geschenke zu machen. Geburtstage, so wie wir sie kennen, gibt es in Indien nicht. An einem Diwali-Tag gehen viele Wünsche in Erfüllung. Dabei erleben die Familienmitglieder große Überraschungen. Denn man schreibt in Indien keine Wunschzettel so wie bei uns.« Der Begriff Hinduismus, der in diesem Zusammenhang zu vermuten wäre, wird in dieser Lektion nicht erwähnt.

Aus beiden Beispielen wird deutlich, dass verschiedene Religionen verkürzt und idealtypisch in anderen Ländern stattfinden. Die Türkei steht als Vertreter des Islam und Indien als das Land des Diwali (da der Hinduismus nicht genannt wird). Beide Beispiele werden direkt mit dem Christentum (Weihnachten, Familienfest) in Beziehung gesetzt, wohl damit die Kinder sich das Unbekannte über Analogien erschließen können.

In den Klassen 3 und 4 (Buch 3) werden im Kapitel »Religionen begegnen« auf je zwei Seiten eine Kirche (S. 92–93) und eine Moschee (S. 94–95) vorgestellt. Unter der Überschrift »Was ist eine Moschee?« werden Allah, Halbmond und Moschee behandelt. Die Informationen sind knapp, aber sachlich und altersgerecht: »Die Muslime glauben daran, dass Gott dem Propheten Mohammad den islamischen Glauben überliefert hat. Dieser wurde im Koran, der heiligen Schrift des Islam, aufgeschrieben.« Allerdings sind die Aufgaben zu schwierig. So wird zum Beispiel verlangt, dass die Kinder herausfinden, was das Symbol des Halbmondes mit der Wüste zu tun hat und welche arabischen Staaten dieses Symbol auf der Flagge haben (S. 94). Die Aufgaben zur Moschee lauten: »Stellt euch vor, ihr würdet eine Moschee besuchen. Welche Fragen würdet ihr dem Imam stellen? Schreib zwei Fragen in euer Heft« (S. 95).

In Klasse 4 (Buch 4, S. 52–53) werden idealtypisch und verkürzt Länder beziehungsweise Nationen und Religionen vermengt. Dabei lernen die Kinder mithilfe der Abbildungen von Jugendlichen in verschiedenen religiösen Zusammenhängen auf zwei Seiten Folgendes: In Jerusalem lebt die Jüdin Sarah, die Pessach feiert, in Paris lebt die Katholikin Madeleine, die sich auf die Firmung freut, in der Türkei lebt der Muslim Ahmed, der schon im Koran liest, in Tokio lebt die Buddhistin Mitsuko, die Buddha verehrt, in Amsterdam der evangelische Karel, der besonders viel von Luther weiß, in Sankt Petersburg die orthodoxe Irina, die sich auf die Taufe der Schwester freut. Alle Kinder sind gläubig und alle stehen als Vertreter nicht nur einer Religion, sondern auch einer Nation. Es gibt kein Beispiel für eine Jüdin in Tokio oder eine Katholikin in Amsterdam. Die genannten Religionen werden im Buch für die vierte Klasse mit jeweils einem Bild aus dem religiösen Rahmen des Judentums, des Katholizismus, des Islam, des Buddhismus, des Protestantismus und der russischen Orthodoxie repräsentiert.

Der Islam wird von der ersten bis zur vierten Klasse oft direkt oder indirekt mit der Thematik Fremdheit/Fremdsein in Zusammenhang gebracht. In allen verwendeten Schulbüchern werden unter »Fremdheit« ganz unterschiedliche Themen subsumiert: das Unbekannte, das Ferne, das Unheimliche, das Angstmachende, das Anderssein. Ein Beispiel der expliziten Verbindung von Religion und Fremdheit ist in der Lektion »Jamilas Kopftuch« zu finden (Buch 4a, Klasse 4, S. 46). Tim spricht über seinen Urlaub in der Türkei und wundert sich über seine Klassenkameradin Jamila, die ein Kopftuch trägt: »Das ist [in der Türkei] eigentlich nichts Besonderes, aber dieses Mädchen trägt ein Kopftuch – im Klassenraum! Das findet Tim ziemlich eigenartig. [...] Auch die anderen Kinder gucken komisch, nur Amina nicht. [...] Jamila sagt schüchtern: ›Ich will das so!‹« Anschließend sagt Amina, sie trage kein Kopftuch, weil sie in Deutschland lebe und sie habe »Angst davor, dass ihr mich so anschaut, wie ihr es heute mit Jamila getan habt«. Die Aufgabe lautet: »Welche Meinung habt ihr selbst?«

Es bleibt offen, was Tim mit den Kopftüchern »im Klassenraum!« verbindet, dass der Satz mit einem Ausrufezeichen beendet werden musste. Warum sind für ihn Kopftücher in der Türkei »nichts Besonderes«, jedoch im deutschen Klassenraum »eigenartig? Wie muss Jamila angeschaut worden sein, dass Amila Angst haben muss? Wie ist die Tat-

sache zu deuten, dass das Tragen des Kopftuchs in der dritten Klasse mit Angst assoziiert wird? Wie ist es zu verstehen, dass nicht die Gemeinsamkeiten der Kinder, sondern deren Unterschiede auf religiöser Basis thematisiert werden? Was könnte die Autoren bewogen haben, nicht unterschiedliche Turnschuhmarken zum Thema der Ausgrenzung werden zu lassen (was ja oft genug an Schulen geschieht), sondern Kopftücher? Es ist keine Kunst, diese Lektion zu kritisieren, schwieriger schon ist die Frage, wie das Thema »Kopftuch« in den Schulbüchern so aufbereitet werden kann, dass sowohl positive als auch negative Haltungen geäußert werden können und nicht nur erahnt werden müssen. Wie sollen die Inhalte aufgearbeitet werden, dass sie Neugierde und Interesse wecken und nicht Angst bei einem Teil der Kinder und Jugendlichen?

An diesem Beispiel (weitere Beispiele folgen unten) lässt sich ablesen, dass eine neue Unterscheidungskategorie eingeführt wird – die Kategorie der »fremden Religionen«. Diese ist im Gegensatz zu den »Anderen«, die ja gläubige Christen oder Heiden sein können, negativ besetzt und als gesellschaftlich nicht dazugehörig zu verstehen.

Kinder aus aller Welt

Wie im vorangegangenen Kapitel erwähnt, werden verschiedene Religionen teilweise über die Darstellung der Kinder aus anderen Ländern eingeführt. Es gibt aber auch Beispiele von Kindern aus anderen Ländern, die keinen expliziten Religionsbezug aufweisen. Diese sind dennoch relevant für die Analyse, da sie den Umgang mit Anderen offenbaren. Nachdem in der Lektion »Manche Kinder leben ganz anders als ich« (Buch 1, Klasse 1–2, S. 54–55) festgestellt wurde, dass andere Religionen in anderen Ländern existieren, werden die Leser im direkten Anschluss über das Leben der Kinder in anderen Ländern und über deren Hautfarbe unterrichtet. Auf Seite 56 wird das Mädchen Fatu aus Senegal vorgestellt. Fatu bringt ihren Eltern Lesen und Schreiben bei; beschrieben wird sie wie folgt: »Sie hat eine dunkelbraune, fast schwarze Hautfarbe. Aber das ist nicht ungewöhnlich, alle Menschen in Senegal sind schwarz«. Hinzugefügt ist das Bild eines armen neunjährigen Mädchens mit Gleichaltrigen.

Um zu zeigen, dass Andere auch bei uns leben, wird nahtlos zum Jungen Ahmed übergegangen (Buch 1, S. 57): »In die Klasse 2b

kommt ein Junge aus Istanbul. [...] Seine Eltern haben [...] ein Gemüsegeschäft. Ahmed spricht gut Deutsch [...] Plötzlich sagt jemand »Ahmed sieht aber ganz anders aus als wir [...] Er gehört nicht zu uns.« Die dazugehörige Aufgabe lautet: »Was würdet ihr antworten? Sprecht darüber in der Klasse.«

In einer höheren Klasse (Buch 3, Klasse 3–4, S. 102) geht es ähnlich negativ weiter. In der Lektion »Ahmed fühlt sich fremd« wird Ahmeds Heimweh nach der Türkei und dem Leben dort thematisiert. Auf der gegenüberliegenden Seite wird das Adjektiv »fremd« definiert: »Fremd ist ein Gegenstand, ein Land oder ein Mensch, den ihr nicht kennt.« Wenn Heimweh mit Fremdheit und Fremdheit mit Unwissen so vermischt werden wie in dieser Lektion, dann gibt es nur ein Problem – den Ahmed. Weil Ahmed Deutschland nicht gut kennt, fühlt er sich »fremd«. Wenn er Deutschland besser kennen würde, hätte er wohl kein Heimweh nach der Türkei. Es gibt in der Lektion und auch in den Aufgaben keinen Hinweis, wie man das Problem gemeinsam lösen könnte. Ahmed ist einfach selber schuld. Der Begriff »Heimat«, der aus der Beobachterperspektive für Ahmed eine wichtige Rolle spielt, wird dabei weder in der Lektion noch in den dazugehörigen Aufgaben besprochen.

Auch alle anderen Beispiele von »Migrantenkinder« sind problematisch. In Buch 2, Lektion »Auch Fremde sollen sich bei uns wohl fühlen!« (S. 72–73) steht unter dem Comic »Du schwarz, ich weiß« der Text: »Die Verständigung mit Kindern, die aus einem anderen Land zu uns kommen, ist nicht immer ganz einfach. Sie haben es manchmal schwer sich bei uns zurechtzufinden.« Als »fremdes Kind«, das schlecht deutsch spricht, wird in demselben Buch namentlich Ayten Kilic, 11 Jahre, vorgestellt (Buch 2, Klasse 3, S. 73, Lektion »Fremde bei uns – mit uns«). In einem Buch für die vierte Klasse (Buch 4, S. 51, Lektion »Aufeinander zugehen«) kommt im Abschnitt »Buongiorno Bianca« noch das Mädchen Bianca aus Italien dazu. »Bianca heißt sie. Sie ist ganz altmodisch angezogen. Und sie versteht überhaupt kein Deutsch«. In der Lektion gibt es nichts Positives, was über Bianca von ihrer Klassenkameradin gesagt wird. Der einzige Lichtblick ist die mitleidige Aussage ihrer Mutter, sie solle mit Bianca nicht so kritisch umgehen. Aber eine positive Auflösung der Situation bietet auch diese Lektion nicht. Die »Fremden« bleiben – trotz der positiv klingenden Lektionsüberschriften – negativ besetzt. Diese Beispiele zeigen deutlich, wie die Autoren die Welt konstruieren

und welches Bild sie an die jüngere Generation weitergeben wollen. Die Wahrnehmung der Welt ist schon abgeschlossen und das negative Urteil schon gefällt, bevor das Thema der religiösen Vielfalt überhaupt entfaltet werden konnte. Diese Lektionen fokussieren eine Art Abgrenzung einerseits in Hinblick auf bestimmte Hautfarben («aber das ist nicht ungewöhnlich») und andererseits in Hinblick auf bestimmte Herkunftsländer. Das »schwarze Mädchen«, das ja auch noch arm ist, lebt idealtypisch in Afrika. Am zweiten Beispiel wird die Abgrenzung explizit: Die Tatsache, dass Ahmed gut Deutsch spricht und seine Eltern ein Gemüsegeschäft haben, scheint nicht wichtig zu sein. Die erste Information, die die Kinder in dieser Lektion erhalten, besagt, dass Ahmed aus Istanbul kommt. Er ist »fremd«, weil er »anders« aussieht (wie sieht er aus?) und folglich »gehört [er] nicht zu uns«. Dann ist es ja nur folgerichtig, dass Bianca, ein Mädchen, das ja nicht nur kein Deutsch spricht, sondern auch noch »altmodisch angezogen« ist, in einem Schulbuch keines positiven Blickes gewürdigt wird.

Schlussbetrachtung

In den analysierten Ethikbüchern für die Grundschule konnten verschiedene Problemfelder aufgedeckt werden. Dazu gehören zum Beispiel die Fragen, in welchen Kontexten Religionen erwähnt werden, wie verschiedene Religionen konstruiert werden, an welchen Stellen Religion und Kultur vermengt werden und welche didaktischen Zugänge dabei gewählt werden, welche Strategie verfolgt wird und welches Konzept der religiösen Pluralität vorzufinden ist.

Die Auswahl der Religionen fällt vor allem auf das Christentum (vereinzelt auch auf »Heidentum« und Volksfrömmigkeit), den Islam und sehr knapp auf das Judentum und den Hinduismus. Bei dieser Auswahl lassen sich drei verschiedene Demarkationslinien erkennen: Die erste verläuft zwischen Religion (vor allem Christentum als Religion) und Sinndeutungssystem (säkularisiertes Christentum oder agnostische Religiosität), die andere zwischen verschiedenen Religionen und die dritte zwischen »uns« und »allen Anderen«. Die erste Trennlinie durchzieht die eigene als christlich verstandene Gesellschaft. Das christliche Erbe sei nicht nur religiös, sondern geschichtlich und kulturgeschichtlich re-

levant. Die Position ist didaktisch überzeugend, kritisch wird sie jedoch, wenn damit eine explizite Wertung verknüpft wird: Einerseits ist das Christentum im Sinne seines historischen und kulturellen Erbes bedeutsam, andererseits sind die gegenwärtigen gläubigen Christen eher »problematisch«, weil Religiosität implizit ein Zeugnis mangelnden Wissens und Könnens ist. Positiv gewertet wird nur die säkularisierte Position, weil sie zu mehr Frieden und Toleranz führt.

Die zweite, implizite Demarkationslinie ergibt sich dadurch, dass es weder verbindende Linien zwischen den Religionen gibt, noch verschiedene Religionen in einem gemeinsamen religiösen Kontext behandelt werden. In manchen, nicht aber in den analysierten Ethikbüchern ist es durchaus der Fall, dass die abrahamitischen Religionen durch die biblische Person Abrahams als verwandt dargestellt werden. Auf der anderen Seite fällt auf, dass es in den genannten Ethikbüchern nur wenige gänzlich religionsfreie Positionen und distanzierte Aussagen über verschiedene Religionen und Sinndeutungssysteme gibt.

Die dritte Trennlinie dient der Konstruktion einer säkularisierten kollektiven Identität, und grenzt dafür das »wir« gegen die »Anderen« und die »Fremden« ab. Während »die Anderen« (Christen, Heiden, Volksfrömmigkeit) als ein organischer Teil der Gesellschaft dargestellt werden, sind »die Fremden« in den meisten Fällen entweder im Ausland oder in einem negativen Kontext zu finden. Die wenigen Male, wenn eine »fremde« Religion in Deutschland zu finden ist, ist es der Islam und er ist belegt mit Problemen und Konflikten. In den genannten Fällen sind die muslimischen Jugendlichen diejenigen, die mit Ausgrenzung konfrontiert sind, während die deutschen Kinder in allen Fällen diejenigen sind, die Ausgrenzung vollziehen, was auch über das Bild dieser Kinder nachdenklich stimmt. In beide Richtungen wird also mit Vorurteilen und Stereotypen gearbeitet. Die Schulbuchtexte bieten keine positive Auflösung der Situationen, diese liegt in der alleinigen Verantwortung der Lehrenden.

Aus diesen drei Demarkationslinien lässt sich auch ansatzweise herauslesen, mit welchen Strategien den Prozessen der Säkularisierung und Pluralisierung in den Schulbüchern begegnet wird und wie das Konzept religiöser Pluralität aussieht. Wie oben diskutiert, wird in den Schulbüchern von einer »Realitätsdoppelung« ausgegangen, auch wenn die Autoren stets bemüht sind nachzuweisen, dass »wir« nicht gläubig

sind. Diese Art der Ambivalenz ist charakteristisch für alle genannten Schulbücher. Eine weitere wichtige Strategie betrifft die kollektive Identitätskonstruktion. Diese wird vollzogen, obwohl es deutlich ist, dass die Prozesse ambivalent sind und mehrere Perspektiven im Blick behalten werden müssen. Der Blick auf verschiedene Religionen und religiöse Phänomene ist nicht durch parallele und gleichwertige Perspektiven bestimmt, sondern durch Asymmetrien beziehungsweise einseitige Wertungen, Ausgrenzung und implizite Kritik des Kopftuches, der Herkunft der Kinder und der mangelnden Sprachkenntnisse. Zwar werden dadurch gesellschaftlich relevante Themen angesprochen, aber ohne multiperspektivisch heranzugehen oder positive Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Eine didaktische Strategie, mit der man der zunehmenden Säkularisierung und Pluralisierung begegnen kann, ist naturgemäß der religionskundliche Ansatz (»teaching about religion«). Diese bestimmt zwar die meisten Curricula, jedoch kommt es in den Schulbüchern immer wieder zur Vermischung von »Lernen über Religion« und »gelebter Religion«. Obwohl dies als Unsicherheit der Schulbuchautoren gewertet werden kann, spiegelt sich darin eine wichtige Frage: Sollen Ethik und Religionsunterricht auf private Religiosität, falls vorhanden, und auf die individuellen Religionsentwürfe eingehen oder nicht? Die Statistiken und die Jugendforschung drängen indirekt darauf, den Unterricht in diese Richtung zu öffnen, die Wertefächer zeigen sich jedoch sehr träge, diese in den eigenen Kanon zu integrieren. Übergreifend muss also gefolgert werden, dass sowohl die Darstellung der religiösen Pluralität als auch die Thematisierung privater Religiosität noch einige Übung erfordert.