

Eckert. Working Papers 2016/1

Zrinka Štimac

**Vernetzte Welt – Getrennte Religionen?
Verflechtung von Religion und Gesellschaft als
Herausforderung der Schulbücher**

**GEORG ECKERT
INSTITUT**
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung

EDU | MERES



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:
Namensnennung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported (CC BY-ND 3.0);
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/>

Zitierhinweis:

Štimac, Zrinka. „Vernetzte Welt – Getrennte Religionen? Verflechtung von Religion und Gesellschaft als Herausforderung der Schulbücher.“ *Eckert. Working Papers* 2016/1.
<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2016-0023>.

Einleitung

Die gesellschaftliche Entwicklung ist in Deutschland seit mehreren Jahrzehnten durch eine Zunahme kultureller, ethnischer und religiöser Vielfalt gekennzeichnet. Greifbar wird dieser Wandel besonders 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 die Schulbücher über die Situation in anderen Ländern? In diesem *working paper* werden Religionen in den Blick genommen und es wird der Frage nachgegangen, wie die Verflechtung zwischen verschiedenen Religionen und Gesellschaft in ausgewählten deutschen Ethikbüchern dargestellt wird.

Gesellschaftlich gesehen gibt es viele Gründe für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema. Statistische Daten zeigen, dass es immer mehr Konfessionsfreie und gleichzeitig eine immer größere religiöse Vielfalt gibt.¹ Radikale religiöse Ausprägungen finden immer mehr Anhänger unter Jugendlichen. Auf der anderen Seite werden Konzepte und Werkzeuge im Umgang mit religiöser Pluralität auch auf der Ebene internationaler Organisationen diskutiert (Jackson 2008). In einer globalisierten, ökonomisch und informationstechnisch vernetzten Welt mag dieser Wandel ein Novum sein, geschichtlich gesehen ist jedoch Religion „Globalisierung von Anfang an“ (Beck 2008, 27). Sei es im positiven oder im negativen Sinne, haben Religionen stets sowohl einen religiösen, als auch einen kulturellen Austausch gefördert. Aus diesem Grund bekommt die Frage nach Verflechtung von Religionen und insbesondere die Frage nach der Verflechtung von Religionen und Gesellschaft eine besondere Relevanz.

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 der gesellschaftlichen Wandelungsprozesse dar. Die allgemeinen Untersuchungen des Ethikunterrichts im deutschsprachigen Raum sind vielfältig und liefern Problem- und Standortanalysen, didaktische und Kompetenzmodelle sowie Grundlegungen

¹ Vgl. Pickel, Gert. *Religionsmonitor: Religiosität im internationalen Vergleich*.

http://www.religionsmonitor.de/pdf/Religionsmonitor_IntVergleich.pdf, 2013 (15.09.2014); Siehe auch Hans-Georg Ziebertz. „Gibt es einen Tradierungsbruch? Befunde zur Religiosität der jungen Generation.“ In: Bertelsmann Stiftung. *Religionsmonitor 2013*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2013, 44–53; Paul M. Zulehner. „Spirituelle Dynamik in säkularen Kulturen? Deutschland – Österreich – Schweiz.“ In: Bertelsmann Stiftung: *Religionsmonitor 2013*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2013, 143–157; Vgl. Müller, Olaf/ Pollack, Detlef. „Wie religiös ist Europa? Kirchlichkeit, Religiosität und Spiritualität in West- und Osteuropa.“ In: Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor 2008*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2008, 167–178.

des Faches. Zur ersten Kategorie gehören empirische Untersuchungen zu den deutschen Ethikfächern (u.a. Schilmöller 2000, Gruehn/Thebis 2002, Schluß 2006, Biener 2007, Wilkens 2009). Die Curricula für den Ethikunterricht in europäischen Ländern haben Brüning (2000) und Göllner (2002) untersucht, das „teaching about religion“ wurde in der Schweiz und Frankreich von Fürer (2011) analysiert. Zu den didaktischen Modellen äußert sich vor allem Kenngott (2012), die für eine Kombination eines performativen und religionskundlichen Unterrichts plädiert, um hermeneutische Kompetenz, Selbstreflexions- und Partizipationskompetenz zu stärken. Rösch (2012) untersuchte die wichtigsten Kompetenzen im Ethikunterricht anhand von Curricula und mit Hilfe empirischer Untersuchungen zu Lehrenden, und sie entwickelte ein Kompetenzraster, das als Unterrichtsvorbereitung dienen kann. Eine religionsphilosophische Grundlegung mit fachdidaktischen Perspektiven liefert Reuter (2014), der Bausteine für eine Didaktik des Religiösen im Ethikunterricht entwickelt hat. Schulbuchanalysen stellen jedoch in Zusammenhang mit Ethikbüchern und insbesondere in Zusammenhang mit Interaktionen zwischen Religion und Gesellschaft ein Desiderat dar.

Die Frage nach einer Verflechtung von genuinen religiösen und gesellschaftlich aktuellen Themen und Perspektiven ist in der Schulbuchforschung eine Frage, die im breiten Kontext der Gesellschaftsorientierung der Schulbücher verstanden werden kann. Diese Orientierung kann entsprechend den Fächern unterschiedliche Schwerpunktsetzung aufweisen: „Befähigt das Lehrwerk, sich mit autoritaristischen Argumentationen kritisch auseinanderzusetzen und darauf zu reagieren? Reproduziert das Unterrichtswerk Rollenklischees, insbesondere die stereotype Zuweisung von „typisch männlichen“ und „typisch weiblichen“ Eigenschaften und Verhaltensweisen (Spenlen 2012). Diese und weitere Fragen bezogen auf Religion müssen seit den 70er Jahren stets neu beantwortet werden. Während in den ersten Darstellungen des Islam in den deutschen Schulbüchern die Frage nach der sachlichen Richtigkeit im Vordergrund steht (Tworuschka 1986), werden heute andere Fragen gestellt. Zwar ist die Konzeptualisierung der Religion im Schulbuch keineswegs ein abgeschlossener Vorgang, aber inzwischen können in Schulbüchern viele gute und konzise Darstellungen verschiedener Religionen im Sinne deren Entstehung, Hauptpersonen, historischer Verbreitung, Lehren und Praxis gefunden werden. In der Zeit der globalen medialen Vernetzung in der die Welt als ein „globales Dorf“ auf verschiedenen Ebenen verstanden werden kann, stellt sich *erstens* die Frage, welche Art der Vernetzung und der gegenseitigen Beeinflussung es zwischen Religion und Gesellschaft gibt. Die Verzahnung kann sich auf verschiedenen Ebenen

vollziehen – von bloßer Existenz einer Religion wie z. B. des Islam in Deutschland – über das positive oder negative Wirken einer Religion in der Gesellschaft wie z. B. durch die Diakonie oder durch religiöse Konflikte. *Zweitens* wird die Frage gestellt, ob und in welcher Art und Weise verschiedene Religionen untereinander verzahnt sind. Zwar ist dies wissenschaftlich ein Faktum, es ist jedoch zu überprüfen, ob und wie dieses Wissen Eingang in Ethikbücher gefunden hat.

Allgemeine Bemerkungen zur Analyse

Um die Schulbücher zu analysieren wurde die Methode der Textanalyse, einem Spezialgebiet der Inhaltsanalyse, um die relevanten Stellen und Topoi zu filtern, gewählt. Die zentrale Aufgabe der Textanalyse ist die Rekonstruktion der Bedeutung über die einzelnen Texte hinaus, die nur einen Ausschnitt aus einem Kommunikationsprozess darstellen. Die Bedingungen unter denen Bedeutungsträger entstehen und verwendet werden, geben den Interpretationsrahmen an und müssen ebenso berücksichtigt werden. Gewählt wurde das induktive Vorgehen, so dass sich die ersten Zusammenhangsvermutungen aus einzelnen Beobachtungen zusammensetzen, die dann durch weitere systematische Beobachtung erhärtet werden können. Analysiert werden die Curricula und die Ethikbücher für SEK I in den Bundesländern Bayern (Fach Ethik, Buchner Verlag), Niedersachsen (Fach Werte und Normen, Schöningh Verlag), Nordrhein-Westfalen (Fach Praktische Philosophie, Cornelsen Verlag) und Brandenburg (Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde, Miltzke Verlag) mit insgesamt 12 Schulbüchern. Gewählt wurden die aktuell zugelassenen Schulbücher. Für die Zwecke dieses *working papers* werden die Schulbücher aus Bayer und Nordrhein-Westfalen kontrastiert um grundsätzliche Positionen in Bezug auf Religionen markieren zu können.

Die Curricula haben die Informationen darüber geliefert, wie die Religionen in den Schulbüchern zu thematisieren sind. Welche Religionen werden wahrgenommen, mit welchem Ziel sollen Religionen behandelt werden? Die Schulbücher wurden in mehreren Schritten analysiert. Im ersten Schritt wurden die Schulbücher in Bezug auf den Kontext analysiert, in welchen Religionen explizit dargestellt werden. Diese Art Strukturanalyse macht deutlich, wie Religionen situiert werden, mit welcher Seitenzahl sie behandelt werden und wie sich das Wissenssetting in den Bundesländern voneinander unterscheidet. In einem weiteren Schritt wurde eine Feinanalyse vollzogen, in der die einzelnen Religionen – da diese

meistens in getrennten Einheiten dargestellt werden – analysiert wurden. Leitend für die Analyse waren die Fragen: Welche Interaktionen gibt es zwischen Religion und Gesellschaft? Unter Interaktion ist hier jede Art der Verflechtung gemeint, die sich auf die Gesellschaft in positiver oder negativer Art auswirkt. Welche Interaktionen gibt es zwischen verschiedenen Religionen? Operationalisiert wurden diese z. B. über verschiedenen theologischen und geschichtlichen Verflechtungen. Naturgemäß wirken diese auch in die Gesellschaft hinein, aber die erste Intention dieser Darstellungen ist die interreligiöse Kommunikation.

Die Feinanalyse bestand aus mehreren Vorgängen. Zuerst wurden Textbausteine gewählt, die einen gesellschaftlichen Bezug im Allgemeinen aufweisen. In einem weiteren Schritt wurde danach unterschieden, ob die Bezüge zur lokalen Gesellschaft, zu einzelnen Ländern (oft Israel, Saudi Arabien, Indien etc.) oder zu einer „globalen“ Gesellschaft (oft ermöglicht über Personen, die weltweit bekannt sind) geschaffen wurden. Weiterhin wurde unterschieden ob diese Bezüge als ein Teil der Geschichte oder der Gegenwart dargestellt werden. Im nächsten Schritt wurden diese einzelnen Beispiele aus verschiedenen Lektionen nach Ähnlichkeiten geclustert. So wurden alle lokalen Bezüge, die in der Geschichte stattfanden, gebündelt. Danach wurde nach positiven und negativen Bezügen unterschieden. Neben den Schulbuchtexten wurden auch die Aufgaben untersucht, da sie sich direkt an die Schülerinnen und Schüler wenden. Dadurch war es möglich, bestimmte Arten der Homogenisierung, die sonst in den Texten nicht vorhanden sind zu rekonstruieren. Die Bildanalyse konnte nur grob vorgenommen werden, dieser wird jedoch in Zukunft mehr Platz eingeräumt, da die gegenwärtigen Beispiele aussagekräftig sind. So konnten bestimmte Aussagen z. B. nur auf der Ebene des Bildes gefunden werden. Dazu gehört ein Verständnis des Christentums, das vor allem mit der Hochkultur zusammenhängt. Beim Judentum wird deutlich, dass ein positiver Bezug zu Deutschland nur auf der Ebene der Abbildung stattfindet.

Religionen werden in den Ethikbüchern grundsätzlich auf drei Ebenen vorgefunden und in diesem *working paper* analysiert:

Erstens werden Religionen in den meisten Fällen als homogene Gemeinschaften dargestellt. In solchen Zusammenhängen wird das Wissen über Religion idealtypisch und teilweise ahistorisch wiedergegeben. Auch wenn auf dieser Ebene immer wieder vereinzelt unsachliche Informationen verbreitet werden, gerade was die innerreligiöse Vielfalt betrifft, können hier viele knappe aber informative Lektionen gefunden werden: wann, wo und durch welchen Stifter ist eine Religion entstanden?, was sind die religiöse Hauptausätze? etc. Diese Darstellungsebene wird jedoch stets mit Inhalten erweitert, welche die religiösen

Gemeinschaften als transnational und global existierende (die Begriffe werden mit Religionen in keinem analysierten Schulbuch in Verbindung gebracht) und agierende Akteure der Weltgesellschaft – die miteinander in Beziehung stehen – darstellen könnten. Was also verbindet verschiedene Religionen und was trennt sie in den Schulbüchern?

Zweitens werden Religionen als Teil der lokalen Gesellschaft situiert. Es ist zu erwarten, dass Deutschland in den deutschen Schulbüchern der Bezugspunkt ist, allerdings finden sich viele Beispiele in welchen eine Religion auffällig viele Bezüge zu anderen Ländern aufweist. Dies bezieht sich insbesondere auf den Islam, aber auch in der Darstellung der Religionen wie Buddhismus und Hinduismus mangeln durchdachte Bezüge zu der deutschen Gesellschaft. Es muss nicht betont werden, dass die wissenschaftlichen Quellen eine Fülle an Bezügen herstellen, die in den Schulbüchern wahrgenommen werden könnten.

Drittens werden Religionen aus der religionskritischen und teilweise philosophischen und religionswissenschaftlichen Perspektive thematisiert. Vereinzelt werden auch Bezüge zwischen Naturwissenschaft und Religion aufgezeigt. Diese Lektionen beinhalten eine Fülle an wichtigen neutral dargestellten und religionskritischen Informationen und Perspektiven. An diesen Lektionen wird deutlich, dass trotz der methodisch neutral dargestellten Informationen ein neutraler Umgang mit Religion noch nicht den Eingang in die Ethikbücher gefunden hat, da religiöse Vernunft grundsätzlich in Frage gestellt wird.

Curricula und die Frage nach Religion und Religionen

Der bayerische Ethiklehrplan basiert auf vier Lernbereichen, davon wird Religion im Lehrbereich „Religionen und Ihre Ethik“ explizit behandelt, während in den anderen Lernbereichen Religion implizit thematisiert wird. In den Klassen 5–10 gilt es Unterschiedliches zu lernen. In Klasse 6 sollen Judentum und Christentum behandelt werden und Sensibilität und Toleranz für die spezifischen Zielsetzungen der Religionsgemeinschaften entwickelt werden (8). In Klasse 7 wird der Islam intensiv thematisiert und die Jugendlichen sollen sich einerseits mit den Zeugnissen islamischer Kultur und Kunst (Architektur, orientalische Märchen etc.) und andererseits mit den Grundlagen des Islam beschäftigen. Interessanterweise sollen sie „Kenntnis islamischen Lebens und Brauchtums in verschiedenen Ländern (Unterscheidung zwischen traditioneller und pro-westlicher Orientierung)“ gewinnen (8). Ergänzend werden in der siebten Klasse Feste aus verschiedenen Kulturen und Bereichen des menschlichen Lebens thematisiert, so dass die

Jugendliche die Ausdrucksformen und Werthaltungen eigener und fremder Kulturen kennenlernen können. In der achten Klasse werden verschiedene Sinnorientierungen und damit zusammenhängende Probleme thematisiert. In diesem Zusammenhang werden dann die Themen wie z. B. Sekten und Esoterik negativ konnotiert. In der neunten Klasse sollen dann unter der Überschrift „Religiöse Sinndeutungen des Lebens“ einerseits die Grundvorstellungen des Buddhismus und des Hinduismus behandelt werden, andererseits aber soll die Sinnfrage aus der Perspektive der abrahamitischen Religionen beantwortet werden. Erweitert wird das Thema durch die Friedensethik und Probleme, die mit Religionen zusammenhängen. Schließlich wird in der 10. Klasse „Die Begegnung mit den Weltreligionen [...] weiter vertieft, indem einige zentrale Aspekte religiöser Lebens- und Weltorientierung aufgegriffen und die Antworten der Religionen miteinander verglichen werden“ (10). Hier werden religionsphilosophische Zugänge, Wahrheitsanspruch in den abrahamitischen Religionen und intensiv auch die Religionskritik thematisiert werden. Obwohl dieses Curriculum allmählich in Richtung Kompetenzcurriculum verändert wird, bleiben die Inhalte dieselben.

Im Lehrplan für Praktische Philosophie steht die Kompetenzorientierung – mit der personalen, der sozialen, der Sach- und Methodenkompetenz – im Fokus. Thematisch werden sieben grundsätzliche Fragenkomplexe erörtert. Religion wird explizit im Fragenkreis 7, „Die Frage nach Ursprung, Zukunft und Sinn“ situiert, wenn gleichdies auch in anderen Fragenkreisen möglich ist. In der Sekundarstufe 1 (Klasse 5–9) in NRW sollen vor allem unterschiedliche Kompetenzen erworben werden: In den Jahrgangstufen 5–6 sollen die Jugendlichen lernen, sich mit Beispielen für sinnerfülltes Leben auseinanderzusetzen, Verantwortlichkeiten für Mitmenschen reflektieren, religiöse Rituale in verschiedenen Weltreligionen erläutern, diese respektieren lernen wie auch Beispiele interkulturellen Zusammenlebens beschreiben und damit einhergehende Probleme erörtern (28). Methodisch lernen sie zu beobachten, zu beschreiben, zu untersuchen, zu begründen, kontrafaktisch zu Denken etc. Thematisch wird auf dieser Stufe im Fragenkreis 7 vor allem das Leben und die Feste in verschiedenen Religionen thematisiert. In den Jahrgangsstufen 7–9 sollen die Jugendlichen „Antworten der Religionen und der Philosophie auf die Frage nach einem sinnerfüllten Leben [erörtern] und eigene Antworten [begründen]“. Sie sollen außerdem „kulturelle Phänomene und philosophisch Aspekte von Weltreligionen“ reflektieren (31) und gesellschaftliche Entwicklungen und Probleme in ihrer interkulturellen Prägung wahrnehmen, diese moralisch-politisch bewerten und Toleranz gegenüber anderen

Sichtweisen entwickeln. Zu den methodischen Kompetenzen gehören Komplexitätsbeschreibungen, Argumentation zu einem philosophischen Thema, Erarbeiten philosophischer Texte und Gedankenexperimente (32). Im Fragenkreis 7 werden auf dieser Stufe Glück und Sinn des Lebens, ethische Grundsätze in Religionen, Sterben und Tod sowie Menschen- und Gottesbilder in Religionen erarbeitet.

Aus beiden Curricula wird deutlich, dass sie nicht explizit auf die eingangs genannten Verschränkungen eingehen. Dies ist jedoch der Fall im Curriculum für das Fach Werte und Normen des Landes Niedersachsen, das mit diesem Aufsatz nicht analysiert wird. Im Lehrplan können einige Stellen gefunden werden, die auf vielfältige Verschränkungen hindeuten. So wird über die erwarteten Kompetenzen im Allgemeinen folgendes geschrieben:

„In ihrem gesellschaftlichen Umfeld erfahren Schülerinnen und Schüler durch vielerlei Kontexte und Anlässe, dass diesbezüglichen Sinn- und Deutungsangebote vorwiegend christlich sind, aber auch säkular sein können. Zugleich leben und lernen sie mit Menschen, die anderen Religionen und Weltanschauungen angehören. Der Kompetenzbereich ‚Fragen nach Religionen und Weltanschauungen‘ macht die Schülerinnen und Schüler mit den Wirkungsgeschichten, den kulturellen Ausprägungen sowie den ethischen Grundsätzen und Orientierungsmöglichkeiten verschiedener Religionen und Weltanschauungen bekannt.“ (17)

Auch wenn in den beschriebenen Curricula für Bayern und NRW keine Verschränkung explizit zu finden ist, können jedoch einige interessante Beispiele in den Schulbüchern gefunden werden.

Praktische Philosophie, NRW: Verflechtung von Religion und Gesellschaft?

Die Cornelsenbücher für das Fach Praktische Philosophie thematisieren vor allem die monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam mit einigen wenigen Lektionen zum Buddhismus und zur chinesischen Weisheit (C3, 200f.)² und mit nur einer Lektion zum Hinduismus in den Klassen 5–6 (C1, 194f.). Die Inhalte zur monotheistischen Religionen werden auf den drei Schulstufen sukzessive erweitert. Auf der zweiten Stufe (Klasse 6–7) werden diese Inhalte lediglich durch die Lektion „Missbrauchte Religion“ erweitert (C2, 170f.). Auf der letzten Stufe wird der Bezug zu den individualisierten Religionsentwürfen (C3, 182–185), Philosophie (C3, 187), religionskritischen Positionen,

² Buch aus dem Cornelsen Verlag (abgekürzt mit C), Jahrgangsstufe 9–10 (abgekürzt mit 3), 200–221.

Theodizee (C3, 194f.) und Gottesbeweis (C3, 196f.) hergestellt werden (C3, 192–195). Abschließend wird nach (religiöser) Einheit in der Vielfalt gefragt (C3, 198f.). Die große Bandbreite religionsrelevanter Themen muss an dieser Stelle betont werden.

Auch wenn didaktisch der Ausgangspunkt bei den religiösen Festen liegt, stehen diese nicht einzeln im Zentrum der Betrachtung, sondern werden stets gesellschaftlich kontextualisiert. Bei der Darstellung der monotheistischen Religionen haben sich die Autoren für je eine bekannte Person aus dem öffentlichen Leben in Deutschland entschieden, was für einen lebendigen Zugang sorgt und eine direkte Verbindung zum Wirken monotheistischer Religion in der deutschen Gesellschaft herstellt. Zwar werden in den statistischen Daten auch andere Religionen als Teil der deutschen Gesellschaft gefunden, diese werden aber nur vereinzelt thematisiert (siehe Buddhismus).

Die Beobachterperspektive wird zwar in den Lektionen durchgehend beibehalten, mit der Ausnahme der Aufgaben. Dort können Aufforderungen in Bezug auf den Islam gefunden werden, die deutlich machen lassen, dass sich die Schulbücher an eine homogene Gruppe – sei diese religiös christlich oder säkularisiert christlich – wenden. Ebenso wird deutlich, dass die Autoren sich explizit in einer jüdisch-christlichen Kultur verorten und Deutschland als ein christliches Land sehen (dies ist insbesondere an den Lektionen zu den Religionen Judentum und Islam sichtbar).

a) Eine verfolgte Religion

Das Judentum wird in den Texten verschiedener Lektionen sowohl als Religion als auch als Kultur³, die Juden als eine Religionsgemeinschaft und als ein Volk dargestellt. Die Begriffe Religion und Kultur werden an keiner Stelle explizit thematisiert, sondern unausgesprochen miteinander verbunden – was auch aus den Zitaten deutlich wird. Grundsätzlich werden viele religiöse Inhalte, Praktiken und Symbole thematisiert. Wenn es aber um die Verbindung von Religion und Gesellschaft im Allgemeinen geht (Deutschland, Europa, Welt) wird diese Religion als eine „Vertriebenen-Religion“ dargestellt. So wird im Schulbuch für die Klassen 5–6 gesagt: „Fast 2000 Jahre lang besaßen die Juden kein eigenes Land und lebten verstreut über die ganze Welt. Dabei wurden sie nicht nur im Deutschland des „Dritten Reiches“ verfolgt und ermordet, sondern waren im gesamten christlichen Europa seit dem Mittelalter

³ An einer Stelle wird das Judentum als kulturinnovativ beschrieben, indem auf den Sonntag als Feiertag in der Woche eingegangen wird (C2, 145).

eine verfolgte Minderheit.“ (C1, 178).

In den späteren Klassen wird das oben genannte Thema um einige Facetten erweitert. So wird detaillierter über die Feindschaft gegenüber Juden in verschiedenen Epochen europäischer Geschichte berichtet und diese stark mit den „Ariern“ (C2, 146) und mit dem mangelnden Einsatz der Kirchen in Deutschland gegen das NS-Regime in Verbindung gebracht (C2, 155). Dass genau dieser Blickwinkel jedoch überwunden werden soll und die Verflechtung in ihren vielfältigen Facetten dargestellt werden soll, betont auch der Paul Spiegel. Auf die Frage warum er in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg blieb, antwortet er – der ehemalige Präsident des Zentralrates der Juden in Deutschland – „Wir wollen alles tun, damit das gegenseitige Verständnis von Juden und Christen zunimmt“ (C2, 149). In diesem Zusammenhang wünscht er sich, „dass die Schülerinnen und Schüler in Deutschland nicht nur etwas über den Völkermord an den Juden lernen.“ Er findet es auch wichtig, dass „die deutsch-jüdische Geschichte in ihrer ganzen Breite erzählt wird, wobei auch die Glanzseiten und -zeiten dargelegt werden sollen“ (C2, 149). Eine Ergänzung zum Thema Drittes Reich wird über die *Bilder* von Anne Frank (C1, 146) und Geschwister Scholl vermittelt (C1, 155).

Der positive Bezug zum jüdischen *Alltag* im gegenwärtigen Deutschland wird vor allem über die Abbildungen hergestellt. So können ein Foto eines Wurst und Käse Koscher-Ladens (C1, 173), ein Bild einer Schabbat-Feier in einer jüdischen Schule in Berlin (C2, 148) wie auch mehrere Fotos von Paul Spiegel (C2, 149) gefunden werden. Im Gegensatz zu den genannten Schulbuchinhalten zum Thema Verfolgung werden diese Fotos und Bilder jedoch weder thematisiert noch mit den Aufgaben aufgegriffen, so dass deren Wirkung – abhängig von der Fähigkeit der Lehrkraft, konträre Aussagen zu bündeln – schnell verloren gehen kann.

b) Eine Religion des Westens Europas

Das Christentum wird so dargestellt, dass neben den vielen religiösen Inhalten (z. B. „Was Christen glauben“ C1, 183) vielfältige Bezüge zu den gesellschaftlich relevanten Themen hergestellt werden können. Grundsätzlich wird das Christentum als eine Religion thematisiert, die in vielfältiger Art und Weise für die Menschen in *Übergangsphasen* (Leiden, Sterben, Tod etc.) aber auch im *kulturellen* Sinne relevant sein kann. So wird schon in den Klassen 5–6 in einer Aufgabe die Frage gestellt: „Warum feiern viele Menschen Weihnachten, auch wenn sie *keine Christen* sind?“ (C1, 183, A Nr. 3). Weiterhin werden die christlich

geprägten Feiertage in Deutschland (C1, 187) thematisiert, wie auch der Schutz der Menschenwürde, der auf die Ideen der Aufklärung zurückgehe und im „jüdisch-christlichen Glauben“ wurzle (C2, 154). Grundsätzlich wird das Christentum als eine Religion des „Zusammenlebens“ und der „Nächstenliebe“ verstanden, was nicht nur für Christen sondern auch allgemein gelten soll: „Viele Menschen halten Jesus für einen klugen Ethiklehrer, auch wenn sie keine Christen sind. Sie sind beeindruckt von seinen Worten über das Zusammenleben auf dieser Welt. Diese Worte sind in einer Rede zusammengefasst, die ‚Bergpredigt‘ genannt wird“ (C2, 151f.). Die Worte über die Nächstenliebe in der eigener lokalen Gesellschaft werden mit einem Foto untermalt, das aus der Zeit der Wende in der DDR stammt und die gläubige Christen mit Kerzen und einem Transparent mit „Keine Gewalt“ zeigt. Diese ausschließlich positive Wahrnehmung des Christentums wird nicht in Bezug zu geschichtlich problematischen Ereignissen wie z. B. Kreuzzügen betrachtet.

Die in Deutschland relevanten Ausprägungen des Christentums in evangelischer und katholischer Konfession werden mithilfe der Konfirmation, Erstkommunion und Firmung beschrieben und in Bezug zur Jugendweihe in der DDR gestellt (C2, 158f.). Als Beispiel einer öffentlich wirkenden Christin in Deutschland wird die *evangelische* Pfarrerin Elfriede Begrich aus Erfurt gewählt (C2, 159), die um besseres Kenntnis und Verständnis des Islam und des Judentums wirbt. In den Aufgaben werden Interviews mit Christen empfohlen wie auch Besuche von Kirchen und Beschreibung der christlichen Symbole (C2, 159).

Die Bedürfnisse junger Menschen und deren Sinnsuche in der lokalen Gesellschaft werden gezielt mit der Lektion „Leben im Kloster“ und mit den Inhalten wie z. B. Taizé, Klosterleben und Pilgerreise aufgegriffen. Der Bezug zu religiöser Sinnsuche wird sowohl über den Bericht eines 17-Jährigen, der ins Kloster geht als auch in einer Aufgabe hergestellt: „Frühes Aufstehen, kein Alkohol, regelmäßiges Gebet. Trotzdem aber gerade deshalb strömen jährlich Tausende von Jugendlichen aus aller Welt nach Taizé. Warum tun sie das? Welche Sehnsüchte verbinden sie miteinander?“ (C2, 175).

Christentum wird in den Cornelsenbüchern mit einigen Abbildungen dargestellt. So werden je zwei Fotos von den unbekanntes Kirchen (Abendmahl in einer Kirche und Taufe in einer Kirche C1, 187), Konfirmandenunterricht (Deutschland?), Elfriede Begrich, Reinhard Bonnke (christlicher Fundamentalismus, wird später aufgegriffen), mit den Fotos aus Taizé, einer Pilgerreise wie auch in zwei Fällen mittels der Gemäldeabbildungen dargestellt. So wird eine direkte Verbindung von Christentum und dem Westen Europas einerseits und europäischer Hochkultur mittels Gemälden von Matthias Grünewald, Hendrik Goltzius und

mittels römischer Statuen andererseits hergestellt (C1, 184, 187 etc.). Ein Bezug des Christentums zu einem nicht-europäischen Land wird nur in einem Fall durch das Foto „Messe in Narusk“ in Sudan (C2, 157) hergestellt. Allerdings wird in den Inhalten der Lektion nicht weiter auf dieses Thema eingegangen, sondern auf das Kapitel zum Thema Globalisierung hingewiesen. Dass das Christentum eine global wirkende Kraft weit vor der Globalisierung im heutigen Sinne war, wird ebenso nicht thematisiert.

c) Eine Religion der unterdrückten Frauen

Der Islam wird – nach dem ähnlichen Prinzip wie das Judentum und das Christentum zuvor – über die idealtypischen religiösen Inhalte dargestellt. Dazu gehören u.a. das Leben des Mohammad, der Engel Gabriel, der Koran, 99 Namen Gottes, die fünf Säulen und das Leben nach dem Tod. Auch hier werden verschiedene Feste, das Zusammenleben, das gute Tun (Zakat) und die Hoffnungen diskutiert. Die Bezüge zur deutschen Gesellschaft sind im Gegensatz zum Judentum in diesen Lektionen vielfältig. Thematisiert wird u.a. die „Muslimische Jugend in Deutschland“, deren Internet-Auftritt wie auch die Art und Weise wie Schulferien im Einklang mit dem Islam verbracht werden können (C1, 192–193).

In Zusammenhang mit den fünf Säulen des Islam und der Gebetspflicht wird eine Abbildung Berliner Muslime (C1, 189) wie auch später eine Abbildung von im Freien betenden Muslime in Deutschland (C2, 165) geliefert. Die Aufgaben weisen auf die 99 Namen Gottes, Übertritt zum Islam (und anderen Religionen) und unbedingtes Vertrauen in Allah. Der lebensweltliche Bezug wird über die Frage hergestellt: „Woraus schöpfst du Hoffnung, dass alles gut werden wird?“ (C1, 189). Über die Hilfsorganisationen wie z. B. „Merhamet“ (Thema Zakat, fünf Säulen), die auch in Deutschland helfend tätig ist (und als deren Unterstützer und medial wirksame Person Günter Jauch wirkt), wird jedoch nicht berichtet. Informiert wird jedoch beiläufig über den Tag der offenen Tür in den Moscheen in Deutschland (C2, 164). Die dazugehörigen Aufgaben sind trotz der ergiebigen Inhalte unklar und deren Zielsetzung kann als ambivalent verstanden werden: „Versetzt einen gläubigen Muslimen aus Damaskus in eine deutsche Großstadt. Wie würde er das Leben dort beschreiben? Was müsste er tun um die religiösen Pflichten des Islams einhalten erfüllen zu können?“ (C2, 165, Aufgabe [A] Nr. 2) Und weiterhin: „Kennt ihr Muslime, die sich zwar zum Islam bekennen, aber nicht so streng nach den Grundpflichten leben? Ladet sie doch mal zu einem Gespräch in euren Unterricht ein oder macht ein Interview mit ihnen. Vielleicht

gelingt es, eine Muslima einzuladen.“ (C2, 165, A Nr. 3). Weitere Verbindungen zu lokaler Gesellschaft werden über das Kopftuch und über die Scharia hergestellt und mit der vielversprechenden Überschrift „Gibt es den Islam?“ versehen. Eine tatsächliche Vielfalt der Rechtsschulen im Islam, die Begriffe Sunniten und Schiiten, wie auch eine Verflechtung von offizieller Religion und Brauchtum unter manchen Muslimen werden allerdings mit keinem Wort erwähnt. Diese Lektion ist mit einem Foto illustriert, das Burka-Trägerinnen in Saudi Arabien in einem Hochzeitsladen zeigt (C2, 166). Dieses Foto böte eine neue Möglichkeit die innerislamische Pluralität zu thematisieren, stattdessen wird weiterhin Scharia problematisiert und erneut mit dem Kopftuch verknüpft. Dabei werden drei unterschiedliche Perspektiven angeboten.⁴ So lernt man immerhin mehrere Positionen zum Kopftuch kennen, aber warum es diese Positionen gibt und wie diese entstehen, wird nicht erwähnt.

Weitere Verknüpfung von Islam und Gesellschaft läuft über die Unterdrückung der Frau im Islam. Eine deutsche Muslima – Luise Becker – berichtet, dies sei „keine ursächlich islamische Angelegenheit“ (C2, 167). In diesem Schulbuch jedoch schon, denn das Thema wird nur unter der Überschrift Islam thematisiert. In den Aufgaben wird dann die offenbar homogene Gruppe der Schülerinnen und Schüler aufgefordert: „Lasst Muslimas oder Muslime von ihren Erfahrungen in Deutschland berichten“ und „Mit welchen Begründungen tragen muslimische Mädchen ein Kopftuch – oder lehnen es ab? Befragt Muslimas an eurer Schule oder in der Umgebung: Erstellt ein Stimmungsbild.“ (C2, 167, A Nr.1–2). Hamideh Mohagegi, eine islamische Theologin aus Hannover, wird gewählt, um dem Islam in Deutschland ein Gesicht zu geben. Im Gegensatz zu Paul Spiegel und Elfriede Begrich wird sie danach gefragt, ob ihr Judentum und Christentum wichtig seien. Ihre Antwort scheint ebenso distanziert zu sein: „Das Kennenlernen der anderen Religionen ist notwendig und hilfreich, um deren Anhänger zu kennen und zu respektieren. So kann man sich näher kommen, um in Freundschaft und Frieden miteinander zu leben.“ (C2, 169). In der dazugehörigen Aufgabe werden die Jugendlichen aufgemuntert: „Sucht den Kontakt zu muslimischen Mitschülern und befragt sie zum Islam. Vielleicht habt ihr auch die Möglichkeit, eine Moschee zu besuchen und dort eure Fragen los zu werden“. Bei so vielen Frauenthemen wundert es ein wenig, dass der islamische Feminismus nicht thematisiert wird. Dort würden sich spannende religiöse Inhalte und Diskussionen finden lassen.

⁴ Die von Fereshta Ludin, einer Lehrerein, die vor dem Bundesverfassungsgericht klagte, um mit dem Kopftuch unterrichten zu können, die von Seyran Ates, einer Rechtsanwältin in Berlin, die sich gegen das Kopftuch ausspricht und die von Yasemin Karakasoglu, einer Hochschullehrerin in Bremen, die beide Positionen zu vereinen versucht.

Hinter dem Titel „Muslime heute: Pflicht zum Frieden“ (C2, 168) verbirgt sich ein Text in dem die islamischen Terroristen und Selbstmordattentäter thematisiert und mit den Kreuzfahrern verglichen werden. Nach diesem Vergleich folgen Beschreibungen des kleinen und des großen Jihad. Spätestens danach muss davon ausgegangen werden, dass der Islam keine friedliche Religion ist.

Die Bezüge zum *Alltag* der Muslime werden gehäuft über Beispiele aus arabischen Ländern geliefert. So wird der Ramadan von einer Muslima aus Ägypten beschrieben (C1, 192f.). In der Lektion „Wie gläubige Muslime ihren Alltag leben“ (C2, 164f.) wird ein Reisebericht des *deutschen* Touristen Ralf Uwe Beck in Damaskus wiedergegeben und mit einem Foto der Omajjaden-Moschee ergänzt. Darin werden die Grundpflichten von Muslimen beschrieben.

Verflechtungen zwischen Religionen und zwischen christlichen Konfessionen

Die inhaltliche positive und negative Verflechtung verschiedener Religionen kann in Schulbüchern sowohl auf der Ebene des Schulbuchttextes als auch in den Aufgaben gefunden werden. In Bezug auf das Judentum findet sich nur ein Beispiel, das über die Person des Abraham Bezüge herstellt: „Drei große Religionen lernt ihr in diesem Kapitel kennen: Judentum, Christentum und Islam. Sie haben eine gemeinsame Wurzel und sie verehren alle drei einen Gott. Auch in ihren ethischen Ansprüchen an die Gläubigen, die auf den folgenden Seiten im Zentrum stehen, zeigen sie viele Gemeinsamkeiten“ (C2, 140).

Aus der Darstellung des Christentums wird dann deutlich, dass ohne Judentum kein Christentum möglich gewesen wäre und dass diese zwei Religionen über *denselben Gott* sprechen: „Jesus war Jude und die ersten Christen waren Juden. Juden und Christen verehren bis heute denselben Gott als den Schöpfer der Welt und die Christen lesen die Torah der Juden als heilige Schrift – als Teil des sogenannten [sic] Alten Testaments“ (C1, 182). Gerne wird auf die gemeinsamen Glaubensinhalte verwiesen: „Juden und Christen glauben, dass jeder Mensch eine von Gott geschenkte Würde besitzt [...]“ (C2, 154).

Evangelische und katholische Konfession werden im Christentum – im Gegensatz zu innerreligiöser Pluralität in anderen Religionen – in verschiedenen Zusammenhängen ausgiebig und sowohl positiv als auch negativ thematisiert. So liefern die Konflikte in der Geschichte den Ausgangspunkt für die Darstellung verschiedener christlicher Positionen: „Christliche Kirchen haben ihren Anspruch, die Menschenwürde zu achten und gewaltlos zu sein, oft selbst nicht eingelöst – während der Kreuzzüge des Mittelalters, aber auch in

späteren Zeiten“ (C2, 155). Papst Urban und die Kreuzzüge werden detailliert und mithilfe von Originalzitaten dargestellt, die Ermordung der Hugenotten in Frankreich kritisiert. Die Kreuzzüge werden u. a. auch für eine Hierarchisierung und implizite Wertung der Kirchen verwendet. Ähnlich wird auch in Bezug auf die jüngere Geschichte vorgegangen. So wird z. B. das negative Wirken der Evangelischen Kirche in der Zeit des Nationalsozialismus lediglich mit den Worten angedeutet: dem Nationalsozialismus habe sich „nur ein kleiner Kreis“ widersetzt (C2, 155). Ergänzend wird ein Akt der „Selbstkritik“ der Evangelischen Kirche betont und auch mit einem Zitat belegt. Der katholische Widerstand gegen den Nationalsozialismus wird jedoch nicht einmal erwähnt. Ebenso nicht die anderen Beispiele aus der katholischen Kirche, die sich positiv auf andere Religionen beziehen könnten. Wenn sie erwähnt werden, dann ohne den katholischen Hintergrund deutlich zu machen wie z. B. bei der Schrift *De pace fidei* von Nikolaus von Kues (C3, 198). Gesprochen wird dann allgemein von einer christlichen Idee.

Weiterhin wird innerchristliche Vielfalt einerseits in Zusammenhang mit der Reformation und dem Abendländischen Schisma thematisiert (C2, 156). Das Morgenländische Schisma scheint hier nicht relevant zu sein. Außerdem findet sich mit der Ökumene ein zweites christliches Thema, über das verschiedene Konfessionen verknüpft werden. Thematisiert werden die gemeinsamen religiösen Inhalte und Praktiken (C2, 157).

Konkrete Bezüge zu anderen monotheistischen Religionen werden mittels einer Aussage der evangelischen Pfarrerin Begrich hergestellt: „Am Islam gefällt mir gut, dass Muslime sich an äußeren Zeichen zu erkennen geben und sich nicht schämen, öffentlich zu beten. Das Judentum ist mir noch wichtiger, weil es die Quelle des Christentums ist, weil Jesus Jude war und wir ohne das Judentum die Bibel nicht verstehen können“ (C2, 159). Positive Beispiele für interkulturelle und interreligiöse Begegnungen wie z. B. im maurischen Spanien und auf dem Balkan – in der Geschichte und Gegenwart – werden nicht thematisiert.

In den Aufgaben finden sich weitere für die Analyse relevante Beispiele. So wird z. B. die Diakonie in zwei Aufgaben erwähnt. Eine Aufgabe lautet: „Erkundigt euch im Internet über den Arbeiter-Samariter-Bund: Vielleicht könnt ihr auch einmal eine Samariter-Station besuchen“ (C2, 153, AA 3). In der zweiten wird gefragt: „Welche christliche Organisationen kennt ihr, die sich um Menschen kümmern, die Hilfe benötigen?“ (C2, 157, AA 2). Und in der dritten wird aufgefordert: „Erkundigt euch, auf welche gemeinsamen Ziele sich Christen aus aller Welt 1990 geeinigt haben: Fragt z. B. direkt nach beim ‚World Council of Churches (Weltkirchenrat) mit Sitz in Genf‘“ (C2, 157, AA N3 3).

Unter der Überschrift „Religionen auf der Spur“ werden religiöse Orte des Schweigens und der Stille thematisiert. Als Illustration dient der Christus-Pavillon auf der Expo 2000 in Hannover (C1, 197). Sie wird mit den Worten von der Bischöfin Margot Käßmann begleitet: „Der ganze Pavillon setzt auf die Verlangsamung der Sinne.“ Die Verlangsamung der Sinne wird in der Lektion als genuin religiöse Erfahrung betrachtet, denn ein paar Zeilen später werden die Jugendlichen aufgemuntert aus dem Klassenraum einen Ort der Stille zu machen, eine Kerze in der Klassenmitte anzuzünden und nach dem stillen Sitzen die Erfahrungen zu beschreiben (C1, 197). Der ganze Vorgang wird mit folgenden Worten begleitet: „Still sein heißt nicht untätig zu sein. Viele unserer Gedanken ‚hören‘ wir erst, wenn wir innerlich ruhig werden. Wollt ihr einige Gedanken loswerden – z. B. über eine angenehme (oder unangenehme) Erfahrung mit Religion?“ (C1, 197). Auch wenn dies hier nicht weiter erörtert werden kann, muss gefragt werden, ob ein Ethikbuch tatsächlich der richtige Ort ist für quasi-christliche Meditation?

Negative Verbindungen zwischen Religionen werden in dem Unterkapitel „Missbrauchte Religion“ explizit thematisiert. Angesprochen werden die Kreuzzüge, Islamismus und Terrorismus, der Israel-Palästina Konflikt, Fundamentalismus im Christentum. Ergänzt wird das Thema durch eine übergreifende religionswissenschaftliche Perspektive auf den Fundamentalismus (C2, 170–173). Euphemistisch wird statt von den Kreuzzügen zuerst von einer „Begegnung der beiden Religion“ (Christentum und Islam) gesprochen, die zum Konflikt führte (C2, 170). Im zweiten Schritt wird dann betont, in der Bibel gebe es keine expliziten Aufrufe zum Kreuzzug. Alleine der katholische Papst Urban II sei dafür verantwortlich (C2, 170).

Unter der Überschrift „Töten für Allah“ wird der Islamismus und Terrorismus am Beispiel des 11.09.2001 thematisiert. Dabei werden multiperspektivisch drei unterschiedliche Positionen genannt jedoch nicht in Bezug zueinander gesetzt. Dazu gehört die Position der Attentäter („Schlage hart ins das Genick der Ungläubigen“), eine Sure aus dem Koran, die sich gegen die Unheilstifter wendet und die Position des Zentralrates der Muslime in Deutschland, die dem Terroristen den Anspruch auf den Islam entzieht (C2, 170). Die dazugehörigen Aufgaben sind ebenso mit Konflikten überfrachteten. So wird in der Aufgabe 1 aufgefordert: „Klärt, wodurch sich im Mittelalter Spannungen zwischen Christen und Muslimen ergeben und was die Gründe für Spannungen heute sind“. In Aufgabe 3 wird ein negativer Vergleich zwischen Christentum und Islam hergestellt: „Überlegt, warum sich christliche Ritter und Krieger vor mehr als 900 Jahren in so großer Zahl auf dem Weg nach

Jerusalem machten. Sind sie mit heutigen islamischen Terroristen oder Selbstmord-Attentätern vergleichbar?“ (C2, 171).

Weitere Konflikte werden am Beispiel Israel-Palästina thematisiert. Die Darstellung des Konfliktes ist insgesamt sehr einseitig. Illustriert wird die Lektion mit einem Foto auf dem ein Palästinenser einen jüdischen Polizisten anschreit. In der Aufgabe soll, obwohl in der Lektion kaum brauchbare Informationen geliefert werden, eine hochkomplexe Frage beantwortet werden: „Formuliert, wie Israelis und Palästinenser ihren Anspruch auf Israel und Palästina begründen?“ (C2, 172). In weiteren Lektionen werden nur israelische Positionen geliefert (Organisationen „Kach“ und „Schalom Achschaw“) und der jüdische Fundamentalismus wird nur implizit angedeutet. Wie in dieser Thematik Religion, Politik und Kultur zusammenhängen wird unklar und die Jugendlichen werden nicht über den Missbrauch von Religion für politische Zwecke aufgeklärt.

Für die christliche fundamentalistische Haltung steht Pfarrer Reinhard Bonnke, ein Prediger in Deutschland und Afrika, der vor allem feindlich gegenüber dem Islam in Afrika wirkt. Seine problematischen Aussagen werden im Gegensatz zu denen der Päpste und islamischen Selbstmordattentäter nicht zitiert und seine gefährlichen Aktivitäten nicht benannt. Das Foto von der Person ist freundlich (vgl. Foto von einem Palästinenser oben) und lässt keine Gefahr vermuten (C2, 173). Die Darstellung wirkt so, als ob der christliche Fundamentalismus eine Ausnahme innerhalb des Christentums darstellt. Um Fundamentalismus zu erklären wird in diesem Zusammenhang ausnahmsweise auf die religionswissenschaftliche Expertise zurückgegriffen.

Die einzigen Beispiele in denen z. B. die Frage nach „Einheit in der Vielfalt“ gestellt werden (C3, 198f.) sind in Band 3 zu finden. Unzulässig verallgemeinernd wird behauptet und gefragt: „Die große Anzahl und Buntheit von Religionen und Bekenntnissen ist für viele Menschen verwirrend: wenn es doch nur eine (religiöse) Wahrheit gibt, wieso existieren dann unterschiedliche Religionen, die alle behaupten, die wahre zu sein?“ (C3, 198). Eine mögliche Antwort wird durch den Theologen Nikolaus von Cues und seine Schrift „Vom Frieden im Glauben“ (De pace fidei) skizziert. Parallel dazu wird ein Zitat Richard Rortys über die Aufgabe des Wahrheitsanspruchs gegeben und zur Diskussion gestellt (C3, 198). Ungeachtet spannender Perspektiven von Rorty, wäre es an dieser Stelle evtl. sinnvoller diejenige wissenschaftliche Perspektive darzustellen, die sich mit der Vielfalt der Religionen auseinandersetzt, so dass erstmal eine Antwort gegeben werden kann, warum überhaupt die Vielfalt der Religionen a) sowohl ein Fakt ist und b) keineswegs verwirrend ist – bevor sie

*Vernetzte Welt – Getrennte Religionen?
Verflechtung von Religion und Gesellschaft als Herausforderung der Schulbücher*

überhaupt in Frage gestellt wird.

Allgemeines zu den Schulbüchern für das Fach Ethik in Bayern aus dem Buchner-Verlag

In Zusammenhang mit diesem *working paper* werden die Ethikbücher für die Klassen 5–10 auf das Thema Religion und deren Verflechtung mit der Gesellschaft und untereinander untersucht. Das Fach Ethik wird in Bayern von der 5 bis hin zur 11 Klasse unterrichtet und für jede Klasse gibt es ein einzelnes Schulbuch. Auch in diesen Büchern können die obengenannten Religionen (Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus) gefunden werden. Weiterhin werden Esoterik, Sinnfragen, religiöse Erfahrung, Religionskritik und Theodizee thematisiert. Die Inhalte zu Religion sind zahlreich und die Seitenanzahl ist teilweise hoch. So entfällt nur in der siebten Klasse etwa ein Drittel des Schulbuches auf das Thema Religion. In allen anderen Jahrgängen wird Religion auf etwa 30 von ca. 90 Schulbuchseiten thematisiert.

Ein wichtiges inhaltliches Alleinstellungsmerkmal dieser Schulbücher ist die Tatsache, dass die abrahamitischen Religionen in einzelnen Klassen – mit Ausnahme der 6. Klasse – sowohl als inhaltlich verflochtene Phänomene dargestellt werden, als auch in einer gesonderten Lektion mit dem Titel „Abrahamitische Religionen“ (B10, 42ff.) ausführlich und aus allen drei Perspektiven thematisiert werden. Ebenso werden sie stets in Verbindung mit gesellschaftlich relevanten Ereignissen und Phänomenen gestellt. Die ist zwar mit dem Curriculum nicht offen beabsichtigt, fällt jedoch in den Schulbüchern – gerade im Vergleich mit anderen Ethikbüchern – deutlich auf. Aus diesem Grund wird in der Analyse auf die Darstellung einzelner Religionen verzichtet. Stattdessen wird gleich auf die unterschiedliche Formen der Verflechtung monotheistischer Religionen untereinander und mit der Gesellschaft eingegangen. Es fällt weiterhin auf, dass die Mehrheit der Arbeitsaufgaben auf Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Religionen eingeht. Die einzelnen Religionen werden mit wesentlich mehr gesellschaftlichen Bezügen (sowohl in Deutschland, als auch weltweit) dargestellt als dies bei den Büchern des Cornelsen Verlages der Fall ist. Es entsteht der Eindruck, dass Religion ein lebendiger Teil vieler Gesellschaften ist und dass ihr gesellschaftlicher Beitrag nach wie vor groß ist.

Im Gegensatz zu Cornelsen werden in den Büchern des Buchner-Verlages die Begriffe

Religion und Kultur explizit bereits in den Titeln erwähnt und in den Lektionen thematisiert.⁵ Auch wenn es ein paar begrifflich unklare Beispiele gibt, wird dennoch auf den Kern des Problems hingewiesen, so z. B. dass die Begriffe „arabisch“ und „islamisch“ nicht synonym verwendet werden sollen. Eine weitere Besonderheit ist, dass die Schulbücher des Buchner-Verlages bei anspruchsvollen Themen regelmäßig auf Zitate gegenwärtig bekannter WissenschaftlerInnen zurückgreifen. Dabei werden die Lektionen nicht mit unterschiedlichen (und nicht näher begründeten) Positionen überfrachtet, sondern gewinnen an Sachlichkeit und Multiperspektivität.

Abrahamitische Religionen – Nebeneinander, miteinander, gegeneinander

Wie oben schon gesagt, werden die Religionen Judentum, Christentum und Islam stets aufeinander bezogen. In der 6. Klasse werden nur Judentum und Christentum thematisiert und mit Bezügen zur deutschen Gesellschaft und zueinander nachgezeichnet. Eine Abbildungen einer Synagoge in Straubing und ein Verweis auf das Jüdische Museum in Berlin helfen die jüdische Präsenz in Deutschland zu vergegenwärtigen. Das Judentum wird als eine auf Abraham zurückgreifende Religion dargestellt, die als Teil einer „großen Familie [der Religionen]“ beschrieben wird. Weiterhin wird das Judentum als eine „Wurzel vieler Kulturen“ und Basis für unsere heutigen Allgemeinwerte (Buchner 6. Klasse bzw. B6, Seite 69) dargestellt. Um den breitgefächerten Einfluss des Judentums auf die westliche Gesellschaft zu verdeutlichen, werden viele *Abbildungen* öffentlicher Personen (Harrison Ford, Pink, Daniel Radcliff, Levi-Strauss, Adam Sandler) samt Jesus am Kreuz verwendet (B6, 69). Auch der Dekalog wird in drei Varianten – jüdisch, orthodox, katholisch – präsentiert, während in der Aufgabe nach dem Gemeinsamkeiten der drei Religionen gefragt wird. Schon an diesen wenigen Beispielen wird deutlich, dass hier im Gegensatz zu den Cornelsenbüchern nicht von einer „Religion der Vertriebenen“ sondern von einer kulturgeschichtlich und gesellschaftlich relevanten Religion die Rede ist.

Das Christentum wird in jeder Lektion auf das Judentum bezogen: Jesus war ein Jude, ein jüdischer Anführer, die Idee der Gottesliebe komme aus der jüdischen Tradition (B6, 92–96), in Österreich wird sogar ein „Tag des Judentums“ gefeiert (B6, 93) und Papst Benedikt besucht die Kölner Synagoge im Jahr 2008 (B6, 101). In der Darstellung der innerchristlichen

⁵ An dieser Stelle sind die genannten Schulbücher mit denjenigen aus dem Klett-Verlag vergleichbar, die ebenso die Frage nach Religion und Kultur explizit behandeln (siehe „Leben leben“ 2 und 3)

Vielfalt liegt der Schwerpunkt nicht nur auf der der evangelischen und katholischen Konfession (vgl. Cornelsen), sondern auf verschiedenen christlichen Konfessionen. In diesem Zusammenhang werden *alle* christlichen Kirchen dargestellt (Abbildung, B6, 102) und unter der Überschrift „Gemeinsam glauben“ auch Taufe, Taizé und Sternsinger abgebildet. Die Unterschiede zwischen evangelischen und katholischen Sakramenten (Taufe, Firmung, Konfirmation) sollen die SchülerInnen selber herausfinden (B6, 105). Ähnlich wie bei Cornelsen findet sich auch hier nur ein Beispiel für Christentum außerhalb Europas – eine Sternkinderaktion in Senegal. Während in den Cornelsenbüchern eine positive Hervorhebung der evangelischen Konfession mit gleichzeitiger Kritik der katholischen deutlich ist, findet sich in den bayerischen Büchern keine explizite Kritik an der Evangelischen Kirche in Deutschland (z. B. in Bezug auf ihre Wirkung im Nationalsozialismus). Allerdings können in diesen Schulbüchern deutlich mehr Beispiele gefunden werden, die mit dem lokalen Katholizismus (Kalvarienberge in Bayern, Bayerns Klöster etc.) als mit dem lokalen Protestantismus in Zusammenhang stehen.

Eine Verflechtung von Judentum, Christentum und Islam erfolgt über die religiösen Feste intensiv ab der 7. Klasse. In diesem Kontext werden auch andere gesellschaftlich relevante Feste wie z. B. Schützenfest oder das Maibaumfest erwähnt. Die Vielfalt der Feste wird je nach Religion im ersten Schritt einzeln thematisiert und über das Thema der unterschiedlichen Zeitrechnung verbunden. Die direkten Bezüge der religiösen Feste zur (deutschen) Gesellschaft werden vor allem mittels Abbildungen (Laubhüttenfeste in Berlin und Zürich, B7, 79) und mittels Abbildungen von Gemälden (z. B. Rogier van der Weyden, B7, 81) geschaffen. Beim islamischen Opferfest, wird der Bezug auf Abraham genommen (B7, 82) und in der Aufgabe gefragt, ob das muslimische Gottesbild anders als christliche sei (B7, 83). Eine Verbindung aller drei Feste wird über folgende Beschreibung geliefert: „Dem islamischen Lailat al-Quadr entspricht das christliche Pfingsten wie das jüdische Schavout. Es geht dabei jeweils um eine wesentliche religiöse Offenbarung“ (B7, 84).

Die gesonderte Thematisierung des Islam beginnt mit vielfältigen Inhalten, die in erster Linie arabische Kultur und nicht die Religion des Islam darstellen. Auf zwei Schulbuchseiten können Informationen über die arabischen Zahlen, wissenschaftliche Begriffe und wissenschaftliche Disziplinen gefunden werden, die aus der arabischen Kultur stammen. Neben der Astronomie werden auch Chemie und Mathe erwähnt und auch die Herstellung von Papiers und Stoffen thematisiert. Weitere Disziplinen (Philosophie, Medizin, Vermessungswesen) etc. sollen die SchülerInnen in einer Aufgabe selbst erkunden. Im

Zentrum steht also der kulturelle Austausch. Es fällt auf, dass alle Beispiele des Austausches aus der Geschichte stammen und dass die Gegenwart in dieser Hinsicht keine Rolle spielt. Ebenso wie bei Cornelsen, fehlen auch hier die Formen des Kulturaustausches im maurischen Spanien. Der Begriff „Austausch“ wird hier ironischerweise auch für die Kreuzzüge verwendet. Euphemistisch werden hier die Kreuzzüge als „[...] eine neue Phase des Austausches zwischen der abendländischen und der arabischen Kultur“ verwendet (B7, 88).

In dieser Lektion kann eine relevante Frage gefunden werden: „Warum sind Begriffe arabisch und muslimisch nicht gleichzusetzen?“ (B7, 89). Dadurch ist die konkrete Brücke zum Thema Islam und zur arabischen Kultur geschaffen, diese wird jedoch nicht weiter thematisiert. Ganz im Gegenteil wird dann Seiten später genau der Fehler gemacht, der mit diesem Satz verhindert werden sollte – in einer Aufgabe wird nach „islamischen“ und nicht arabischen Ländern gefragt (B7, 106).

Der Islam wird im Vergleich zum Judentum und Christentum im gesellschaftlichen Zusammenhang intensiv und kontrovers thematisiert. Stets wird der Islam in seiner Vielfalt dargestellt (thematisiert werden Sunniten, Schiiten, Alawiten, Umma) und mittels zahlreicher Aufgaben in Bezug zum Christentum und Judentum gesetzt (B7, 93, 95, 97, 99). Der Schwerpunkt der Islamdarstellung liegt jedoch vor allem in den gesellschaftlichen sprich deutschen Herausforderungen, auch wenn der positiv verstandene islamische Wandel innerhalb arabischer Gesellschaften auch ein Thema in den Schulbüchern ist. Konkret wird in einigen Aufgaben gefragt: „Notiere in Stichworten auf je einem Blatt: Was fällt dir ein, wenn du das Wort „Islam“ hörst? Sammelt die Stichwort-Blätter an der Tafel und überlegt anschließend, welche der Stichwörter mögliche Vorurteile über den Islam widerspiegeln“ und „Diskutiert: Steckt im Islam Selam (Frieden)?“ (B7, 91). Es wird nicht nur angedeutet, dass es Probleme mit dem Islam und um den Islam gibt sondern auch suggeriert, dass der Islam möglicherweise keine Religion des Friedens sei. Die Probleme werden in späteren Lektionen wie z. B. „Islam in der Diskussion“ thematisiert. So lauten weitere Aufgaben: „Diskutiert: Ist angesichts des Bevölkerungsanteils der Muslime in Europa und Deutschland die Forderung nach dem Bau von Moscheen gerechtfertigt?“ (B7, 101) und „Diskutiert: Behindert das „Kopftuch“ die Integration der Muslime in Deutschland?“ (B7, 105). Die Erfahrungen einer Muslima in der deutschen Gesellschaft werden aus einer positiven und einer negativen Perspektive und mittels Interviews nachgezeichnet. Die positive Perspektive bedeutet hier, dass ein Mädchen mit Kopftuch seine Religion in einer „multikulturellen Gesellschaft“ ausüben kann. Im negativen Beispiel geht es um Familienprobleme einer jungen Frau, die

sich gegen die frauenfeindlichen Sitten ihrer Familie auflehnt (B7, 104f.).

Die negativen Erfahrungen der Muslime mit der lokalen Gesellschaft sind jedoch auch hier kein explizites Thema – auch wenn sich Beispiele hierfür in den Schulbüchern finden lassen. So wird in der späteren Lektion „Islam im Wandel“ der Fußballprofi türkischer Herkunft Hamit Altintop über seine Erfahrungen in der Bundesliga interviewt, und dabei berichtet er: „SZ [Süddeutsche Zeitung]: Wie ist es in der Bundesliga? Werden sie dort als Türke beschimpft? H.A.: Klar wurde schon mal gesagt: Ey du Scheiß-Türke! Das gibt es immer wieder. Aber ich bin einer der nur darüber lacht [...]“ (B7, 106). Die Tatsache, dass die Lektion zwar „Islam im Wandel“ thematisieren will, im Interview aber von einem *Türken* die Rede ist, bzw. dass die Begriffe Religion und Kultur vermengt, jedoch nicht erklärt werden, wird in der Lektion nicht diskutiert. Ebenso werden die rassistischen Äußerungen weder im Haupttext noch in den Aufgaben thematisiert.

Auch in den dazugehörigen Aufgaben wird erneut auf das Thema Religion und Kultur hingewiesen, und gleich in der ersten Frage werden diese Begriffe miteinander vermengt: „Haben die beschriebenen Beispiele mit der Religion des Islam oder mit muslimischer Kultur und Tradition zu tun?“ (B7, 105). Eine weitere Aufgabe zum Interview mit dem Fußballprofi lautet: „Untersucht genau, was Hamit Altintop gesagt hat. An welche Stellen spricht er über kulturelle Einflüsse, an welchen Stellen über religiöse?“ (B7, 106). In Zusammenhang mit „Religion und Kultur“ wären sicherlich auch viele andere Beispiele fruchtbar. So könnte ein Interview mit deutschen Konvertiten präsentiert werden, um den Bezug zwischen Religion und Kultur zu verdeutlichen. Ebenso wäre interessant den Rassismus als ein mögliches Erbe der „christlichen Kultur“ zu thematisieren. Wenn der Wandel in Zusammenhang mit dem Thema Islam allgemein thematisiert wird, dann geben die Schulbücher die Beispiele des Kulturwandels wieder. So wird über eine Journalistin in Saudi Arabien, über einen „islamischen Pop-Sänger“ berichtet und nach Pilotinnen, Professorinnen und Ministerinnen in „islamischen Ländern“ gefragt (B7, 106). Leider wird versäumt, sich mit diesem Wandel intensiv auseinanderzusetzen, stattdessen sollen Plakatwände gestaltet werden, die Islam in deutschen Medienberichten darstellen (B7, 106). Es wird deutlich, dass die obengenannten Beispiele aus den Buchner-Schulbüchern einerseits eine große Bandbreite zum Thema Islam beinhalten und dass sie auch verschiedene Perspektiven auf das Thema liefern. Allerdings sind die implizit suggerierten Meinungen und Haltungen im Hintergrund (siehe Aufgabenstellungen, siehe Schwerpunktsetzung und inhaltliche Betonung) wie auch das Lenken der Perspektiven (einseitige Plakatwände) dafür verantwortlich, dass diese Lektionen

als problematisch betrachtet werden müssen.

Die gesamten Lektionen mit der Überschrift „Abrahamitische Religionen“ können in der neunten (B 9, 102f.) und in der zehnten (B10, 41–53) Klasse gefunden werden. Im Schulbuch für die 9. Klasse wird vom Buch „Theos Reise“ von Cathrin Clément ausgegangen um anschließend die Themen wie z. B. „Drei Religionen – ein Gott“, „Gemeinsamkeiten im Glauben“ und „Das Wort Gottes“ darzustellen. Diese Themen werden dann auch in den Aufgaben wiedergefunden, wenn sich SchülerInnen mit den *Gemeinsamkeiten* in allen Religionen, mit dem Baum der Religionen, mit einem vergleichbar der Lebensläufe der Religionsstifter beschäftigen sollen (B9, 103). In der 10. Klasse wird dann die wechselseitige Perspektive auf das Trennende und Einende in den Religionen thematisiert (B10, 42f.). Einleitend wird vom Konzilsdokument *Nostra aetate* ausgegangen, indem das Verhältnis der Katholischen Kirche zu anderen Religionen und Weltanschauungen (Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus, Atheismus) zentral ist (B10, 44). Konkret werden jedoch vor allem die positiven und negativen religiösen Bezüge zwischen a) Christentum und Judentum und b) Christentum und Islam thematisiert, während die inhaltlichen Verflechtungen zwischen Islam und Judentum ausgelassen werden. Bedingt durch das Ausgangsdokument wird hier vor allem aus der katholischen Perspektive gesprochen. Es wird darauf eingegangen, dass z. B. Juden das Neue Testament nicht anerkennen, aber sowohl Judentum als auch Christentum im Bund mit Gott stehen (B10, 44). Christentum und Islam trennt die Rolle Jesu, der aus islamischer Perspektive nicht als Sohn Gottes anerkannt wird, und die Vorstellung der Trinität, die im Islam als Tritheismus verstanden wird (B10, 44). Beide Religionen verbindet jedoch „die Geschichte der Kontakte“, die abrahamitische Herkunft und Anbetung eines Gottes. Es wird deutlich, dass die Verflechtungen zwischen den abrahamitischen Religionen vor allem als positiv dargestellt werden. Die negativen Verflechtungen werden kaum oder gar nicht thematisiert, und wenn dann nur euphemistisch (Kreuzzüge) und mit keinem Bezug zur Gegenwart. Weiterhin wird deutlich, dass vor allem die religiösen Lehren einzelner Kirchen und Religionsgemeinschaften fokussiert werden. Mit anderen Worten werden die Religionen vor allem als Religionsgemeinschaften gesehen. Dies steht im Gegensatz zu den Cornelsenbüchern, in welchen Religionen sowohl als Religionsgemeinschaften und auch als Akteure in politisierten Zusammenhängen betrachtet werden (Israel–Palästina etc.).

Diskussion der vorläufigen Resultate

In diesem *working paper* ist zwar nur ein Teil der Analyse aufgezeigt worden, jedoch können mehrere Resultate mit einer ersten Typologie der Interaktionen zur Diskussion gestellt werden. Grundsätzlich kann gefolgert werden, dass die Grundinformationen in den *Haupttexten* über Religionen sachlich gegeben werden, dass eine Vielfalt religiöser Phänomene (Religionen und Sinndeutungssysteme) aufgegriffen wird, dass eine Kontextualisierung der Inhalte vorhanden ist und dass das Prinzip der Multiperspektivität in den meisten Fällen aufrechterhalten wird. Bei den verschiedenen Arten der Interaktionen – sei es in der Geschichte oder in der Gegenwart – sind jedoch einige Probleme sichtbar. Ebenso problematisch sind einige *Aufgaben* in den Schulbüchern, in welchen einerseits Kollektivierung und Homogenisierung vorgenommen werden. Andererseits wird eine Sprache verwendet, die zwar neutral im Ausdruck jedoch subversiv in der Botschaft ist.

Über die Konzeptionalisierung von Religionen lässt sich folgendes sagen. In den Curricula für die Fächer Ethik, Praktische Philosophie, Werte und Normen und LER wird der vielkritisierte Begriff „Weltreligionen“ beibehalten und mit den Begriffen Esoterik, Sinndeutungssysteme und Weltanschauungen ergänzt. Entsprechend lassen sich – mit kleineren Abweichungen – in den Schulbüchern folgende Religionen finden: Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus, Esoterik/Sinndeutungssysteme⁶. In dieser Hinsicht ähneln sich die Konzeptionalisierungen von Religion in den Ethikbüchern und den Religionsbüchern. Dies bezieht sich auch auf die explizite oder implizite negative Wertung der Esoterik in den ausgewählten Schulbüchern. Vereinzelt wird die innerreligiöse Pluralität angesprochen: im Buchner-Verlag die Sunniten, Schiiten, Alawiten und alle christlichen Konfessionen, im Cornelsen-Verlag vor allem die innerchristliche Pluralität. Leider wird in den Ethikbüchern nicht die Gelegenheit genutzt, zu diskutieren, warum diese und nicht eine

⁶ Auch wenn dies den Rahmen dieses *working papers* etwas sprengt, soll an dieser Stelle ein Bruch zwischen „den Religionen“ und der „Esoterik“ in allen analysierten Büchern zumindest genannt werden. (Eine gesonderte Analyse folgt) Diese zwei Größen scheinen auf den ersten Blick in den Schulbüchern zusammenzugehören, der Zusammenhang wird jedoch nicht verdeutlicht. Dieser wird u.a. auch deshalb nicht klar, weil Religion oft entweder theozentrisch oder institutionszentriert konzeptualisiert ist. Zwar wird das Bedürfnis nach Spiritualität oder nach einer Sinnfindung den *Jugendlichen* grundsätzlich zugesprochen (Taizé, Meditation, Kartenlegen), allerdings wird die Perspektive des „suchenden“ *erwachsenen* Individuums nicht der Perspektive des erwachsenen religiösen Individuums als gleichwertig gegenübergestellt. Hierfür spricht u.a. die Auswahl der Personen aus dem religiösen Leben. Außerdem wird die persönliche Erfahrung mit Sinnfindung in einem zu engen Rahmen gesehen. Der Rahmen ist entweder gegeben durch Esoterik, die in allen untersuchten Lektionen als (mehr oder weniger) problematisch verstanden wird oder durch das „Glück“, das erstrebenswert sei. Da aber „das Glück“ säkular gedeutet wird, wird es in den Schulbüchern fern ab den Lektionen zu den Religionen thematisiert, wodurch die Bandbreite der Sinnsuche in Lektionen zu verschiedenen Religionen verengt wird.

andere Religionsauswahl getroffen wurde – was in diesen Büchern durchaus denkbar wäre. So könnten z. B. Statistiken mit den tatsächlich in Deutschland existierenden Gemeinschaften präsentiert werden, um diese dann zu den Schulbuch-Religionen in Bezug zu setzen.

Die genannten Religionen werden in vielen Fällen als homogene Gemeinschaften mit entsprechenden religiösen Aussagen konzeptionalisiert. Auf diese religiösen Gemeinschaften wird dann als ein Teil der Geschichte zurückgegriffen und dabei ein Geschichtsverständnis dargeboten, das relativ kurz greift. Zwar werden in anderen Lektionen der Ethikbücher z. B. Mythen und die ägyptische Religion thematisiert, aber das für unsere Welt relevante religiöse Denken und Handeln scheint in erster Linie mit den monotheistischen Religionen zusammenzuhängen. So wird die Chance nicht genutzt, mithilfe der Religionsgeschichte, die Geschichte und dadurch die Wandelbarkeit des menschlichen Denkens zumindest kurz aufzugreifen.

Die Grundunterscheidung zwischen den Ethikbüchern aus dem Buchner- und dem Cornelsen-Verlag liegt, wie oben gezeigt, nicht in den dargestellten Religionen, sondern vor allem in der Konzeptionalisierung der Interaktionen zwischen den Religionen. Auf diese wird weiter unten näher eingegangen.

Interaktion von Religion und Gesellschaft

In welcher Beziehung stehen Religion und Gesellschaft zu einander?⁷ Welche Art der Verknüpfung gibt es zwischen Religion und Gesellschaft? In Zusammenhang mit den analysierten Schulbüchern lassen sich vielfältige Antworten und entsprechende Typologien ablesen. Da Religionen in breiten geographischen Rahmen agieren, wird Gesellschaft einerseits als lokale, deutsche Gesellschaft und andererseits als globale bzw. als Weltgesellschaft verstanden. Eine durchaus positive und gesellschaftlich anerkannte Rolle der institutionalisierten Religion kann in den Buchner-Schulbüchern gefunden werden, während die Cornelsen-Schulbücher, neben dieser Position, Religion oft in verschiedenen gesellschaftlichen Konflikten ansiedeln.

Wenn Religionen explizit als homogene Gemeinschaften dargestellt werden, dann wird – neben den Hauptpersonen und Hauptlehren – oft mittels Landkarten ein Bezug zu bestimmten Staaten und geographischen Regionen hergestellt. Um das Judentum und das Christentum

⁷ Auf diese Frage wird eingehend in weiteren Aufsätzen eingegangen, wenn auch die Schulbuchinhalte zu Religionskritik vollständig analysiert sind.

darzustellen wird oft ein Bezug zur *westlichen* Welt mittels bekannter Personen aus dem Show-Business gesucht. Ergänzend wird das Christentum oft mittels neuzeitlicher bildender Kunst präsentiert. Die Bezüge zu *nahöstlichen* Gesellschaften werden nur dann hergestellt, wenn der Islam thematisiert wird. Dabei werden keine bekannten Schauspieler, Dichter oder Architekten gewählt, sondern vor allem Personen aus dem alltäglichen Leben.

Die meisten Beispiele der Interaktionen werden an denjenigen Schulbuchstellen gefunden, an welchen entweder gemeinsame Herausforderungen in der Geschichte oder die negative Verflechtung von Religion und Gesellschaft in der Gegenwart dargestellt werden. Als besondere globale Herausforderungen der Gegenwart seien Konflikte, die mit dem Islam zusammenhängen. Dazu gehören der Islamismus (meistens wird vom „islamischen Terrorismus“ gesprochen) und Jihad wie auch die Konflikte zwischen Israelis und Palästinensern. In beiden Fällen werden die politischen und ökonomischen Hintergründe nicht erläutert und die Position der Palästinenser wird nicht analog der israelischen Position dargeboten. Ferner wird auch vom christlichen Fundamentalismus in Afrika gesprochen, jedoch wird das Thema in den Schulbüchern mit keiner politischen Brisanz in Verbindung gebracht. Beispiele wie der Ku-Klux Klan (Rassismus, Antisemitismus, Antikatholizismus) wären hier zu nennen, fehlen jedoch gänzlich.

Brennende Herausforderungen in Bezug zur lokalen Gesellschaft werden nur mit dem Islam in Verbindung gebracht. Die Themen sind u.a. das Kopftuch, die Scharia, die Unterdrückung der Frau und Selbstmordattentäter. Lokale Probleme wie die Angriffe auf jüdische und islamische Religionsgemeinschaften (Gebäude, Kindergärten) oder einzelne Personen werden in den analysierten Büchern nicht thematisiert. Die Stereotypen in Bezug auf Islam werden vor allem in den Aufgaben deutlich, wenn von den im Wandel begriffenen „islamischen Ländern“ gesprochen wird.

Vollständigkeitshalber soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass die diakonische Arbeit im Christentum als auch die Hilfstätigkeit im Islam in je einer Lektion/Aufgabe erwähnt werden. Die christlichen Kitas und Krankenhäuser werden jedoch nicht thematisiert. Dadurch wird zwar deutlich gemacht, dass Religionen einen gesellschaftlich relevanten Beitrag leisten, allerdings wird diesem Beitrag in den Ethikbüchern keine große Bedeutung beigemessen.

Unter dem Motto der geteilten Geschichte können positive und negative Beispiele gefunden werden. Auch hier unterscheidet sich der Zugang zweier Verlage erheblich. In den Cornelsenbüchern werden vor allem die negativen Beispiele thematisiert: Kreuzzüge und Nationalsozialismus. Die Kreuzzüge werden, ohne den historischen Kontext anzugeben, als

die katholische Angelegenheit verurteilt und – aus der Perspektive des Vergleichs unzulässig (vgl. Madden 2010) – mit den heutigen islamischen Selbstmordattentätern verglichen. Das Wirken der Kirchen in der Zeit des Nationalsozialismus wird auf eine kaum negative Rolle der Evangelischen Kirche reduziert und dadurch verharmlost. In den Schulbüchern des Buchner-Verlages können negative Beispiele in Bezug auf die Kreuzzüge gefunden werden, die als „Kontakt“ mit den Muslimen dargestellt werden. Dagegen können viele positive Beispiele des geschichtlichen Kulturkontaktes – erneut mit dem Islam – gefunden werden. Dabei werden jedoch vor allem kulturelle Errungenschaften thematisiert. Der religiöse Austausch und der Kulturkontakt – wie dieser z. B. im maurischen Spanien und in Bosnien-Herzegowina der letzten 500 Jahre stattgefunden hat – werden in keinem der analysierten Bücher erwähnt.

In diesem Zusammenhang wird weiterhin deutlich, dass auch die Darstellung der Verbindung von Kultur und Religion in den Schulbüchern oft problematisch ist. Die Unterscheidung zwischen Kultur und Religion wird in den Cornelsenbüchern nicht explizit thematisiert. An den wenigen hier thematisierten Beispielen ist deutlich geworden, dass die SchulbuchautorInnen diese Begriffe oft synonym verwenden. Dies wird an den Beispielen deutlich, in denen das Verhalten säkularisierter Christen, die Weihnachten feiern, beschrieben wird. Dabei wird jedoch nicht erklärt, was diese Säkularisierten tatsächlich unter Weihnachten verstehen. In den Buchnerbüchern sieht es anders aus, da sie offensiv auf das Thema eingehen und die Begriffe, die das Kulturelle und das Religiöse beschreiben (wie z. B. arabisch und islamisch), versuchen auseinanderzuhalten. Auch wenn hier das Bewusstsein für die Problematik vorhanden ist, werden im Verlauf der Lektionen dennoch Vermischungen vorgefunden.

Auf der Ebene des (religiösen) Alltags werden vielfältige Verbindungen von Religion und Gesellschaft nachgezeichnet. Die Beispiele können meistens in Abbildungen gefunden werden und finden abseits der institutionalisierten Religion statt. Wie sieht der Sabbat in einem jüdischen Haus aus, wie wird Weihnachten in einer christlichen Familie gefeiert, wie wird in einem islamischen Haushalt gebetet?⁸ Der direkte Bezug des Judentums zur lokalen Gesellschaft ist, neben dem Interview mit Paul Spiegel, in den meisten Fällen über *Abbildungen* geschaffen, während der negative Bezug ohnehin über den Nationalsozialismus (Text und Illustration) geschaffen wurde. Auf den Abbildungen werden u. a. jüdische Läden

⁸ Hier finden sich jedoch nur wenige Beispiele, die gemeinsames Feiern darstellen. Als Ausnahme gelten das Fastenbrechen im Islam und Weihnachten im Christentum.

in Deutschland und jüdische Jugendliche mit Kippa dargestellt. Leider werden keine jüdischen Vereine in Deutschland oder der Religionsunterricht in den Synagogen thematisiert. Im Vergleich mit der Darstellung des Islams fällt auf, dass in den Arbeitsaufgaben die Jugendlichen nicht aufgefordert werden z. B. die Juden in Deutschland zu Beschneidung, zum Tragen der Perücke (im orthodoxen und ultraorthodoxen Judentum) oder zum Holocaust zu befragen.

Im Gegensatz dazu, wird zum Islam der direkte Bezug intensiv über die *Arbeitsaufgaben* hergestellt. Grundsätzlich ist zu beobachten, dass die Arbeitsaufgaben in Bezug auf „andere“ sprich „nicht-christliche“ Religionen so gestaltet sind, dass eine Trennlinie und Distanz zwischen den Jugendlichen abgelesen werden kann. Die Distanz ist geschaffen dadurch, dass die SchülerInnen den Kontakt mit „Muslimen suchen“, „Muslime kennenlernen“ und „befragen“ sollen. Dies lässt vermuten, dass die SchülerInnen im Ethikunterricht einerseits keinen Kontakt untereinander haben und andererseits dort keine Muslime erwartet werden.⁹

Die privatisierte Form der Religion wird nicht als eine Art der gelebten religiösen Identität thematisiert, was in einer nachweislich individualisierten westlichen Gesellschaft überrascht. In den Schulbüchern des Buchner-Verlags wird sie auch nicht als eine den institutionalisierten Religionen gleichwertige Form dargestellt. Wissend dass die Schulbücher eine Mehrheitsgruppe ansprechen und sich an ihr orientieren, überrascht diese Tatsache jedoch nicht. Dennoch ist dieses Thema in säkularisierten Gesellschaften wissenschaftlich und statistisch relevant und es ist zu vermuten, dass bei diesem Thema in den zukünftigen Ethikbüchern die meisten Veränderungen verzeichnet werden.

Interaktionen zwischen verschiedenen Religionen

In Bezug auf die Art und Weise der Verschränkung von Religionen unterscheiden sich die analysierten Ethikbücher erheblich.

Zum Thema des gemeinsamen Ursprungs der Religionen findet sich in Cornelsenbüchern nur ein explizites Beispiel in dem Abraham als der Urvater der monotheistischen Religionen aus jüdischer Perspektive dargestellt wird und dadurch eine gemeinsame Ethik in den Religionen gefunden werden kann. Auf das „Gemeinsame“ in der Ethik wird nicht

⁹ Einen ganz anderen Zugang wählen die Bücher für den Werte und Normen-Unterricht in Niedersachsen. Dort können Jugendlichen aus verschiedenen Religionen in einer Klasse gefunden werden und das Gespräch zwischen verschiedenen religiösen und nicht-religiösen Gruppen gestaltet sich automatisch, ohne einander lange suchen zu müssen. Hier sind neben religiösen auch säkulare Positionen zu finden, die als selbstverständlicher Teil der Schulbuchinhalte wirken.

ausführlich eingegangen. Alle weiteren Beispiele der Gemeinsamkeiten beziehen sich auf eine Verbindung von Christentum und Judentum (aus christlicher Perspektive): auf einen gemeinsamen Gott, auf die jüdische Herkunft Jesu, auf gemeinsame Schrift, auf den jüdisch-christlichen Ursprung der Menschenwürde (Mensch als Gottes Abbild). Weiterhin finden sich hier kaum Inhalte zur innerreligiösen Pluralität – und wenn – dann vor allem im Christentum. Aber auch im Christentum können nur die evangelischen und die katholischen Christen vorgefunden werden – alle anderen Christen bleiben ausgeschlossen.

Dies sieht in den Schulbüchern des Buchner-Verlages anders aus. Hier ist der gemeinsame abrahamitische Ursprung der Religionen der Ausgangspunkt der Thematisierung von Religion, und auf die kontinuierliche Verflechtung der Religionen wird Wert gelegt. Dies kann unterschiedlich gedeutet werden: als eine ideologische Nähe zum interreligiösen (konfessionellen) Zugang aber auch als Bewusstsein dafür, dass Religionen keine hermetisch geschlossenen Einheiten darstellen. Es werden vielfältige theologische Bezüge hergestellt, Vergleiche zwischen den Festen und Personen gezogen und positive Verbindungen zwischen Kulturen und Religionen nachgezeichnet. Es wird – positiv wertend – von einer „großen Familie“ abrahamitischer Religionen gesprochen. Diese Darstellung hat auch ihre negative Seite, unter anderem indem einige Religionen aus der „Familie“ ausgeschlossen werden. Was den Schulbüchern beider Verlage fehlt, ist eine klare Verflechtung zwischen dem Islam und dem Christentum (sowohl theologisch als auch geschichtlich) und insbesondere zwischen dem Judentum und dem Islam als zwei Religionen der Orthopraxis.

In Bezug auf die interreligiösen Aktivitäten der Gegenwart kann gefolgert werden, dass die Cornelsenbücher das Thema nur sehr zaghaft und selten thematisieren. Vor allem werden innerchristliche bzw. interkonfessionelle Unternehmungen wie z. B. Taizé und Pilgerreisen erwähnt. Einmal wird auch ein gemeinsamer Gebetsort – auf der Expo in Hannover – thematisiert. Dagegen fehlen gänzlich die in Deutschland zahlreichen Aktivitäten interreligiöser Vereinigungen und Jugend- und Frauengruppen. Außerdem werden keine geschichtlich relevanten Beispiele des interreligiösen und interkulturellen Austausches zwischen den Religionen dargestellt. Alleine aus Platzgründen wäre es unrealistisch zu erwarten, dass in den Ethikbüchern Inhalte wie z. B. gemeinsame mystische Tendenzen, einzelne religionsübergreifende Gemeinschaften und Bewegungen thematisiert werden können. Es wäre jedoch zu überlegen, wie dies erfolgen könnte. Es kann also gefolgert werden, dass in Bezug auf verschiedene Interaktionen einige inhaltliche Ergänzungen möglich sind. Allerdings finden sich in den analysierten Büchern genügend positive Inhalte,

welche als Beispiele für weitere Verbesserungen dienen können.

Ergänzend kann jedoch noch die Frage gestellt werden, ob nicht auch eine stärkere normative Betonung der genannten Inhalte nötig wäre. Aus der Perspektive der Curricula sollen die Schulbücher einerseits neutrales Wissen vermitteln und andererseits im Sinne des gesellschaftlichen Zusammenlebens, der sozialen Kohäsion und der Toleranz erziehen. Es stellt sich die Frage, ob eine Erziehung zu Toleranz mit den analysierten Inhalten möglich ist. Die neutralen Darstellungen der Religionen führen sicherlich zu einem besseren Verständnis der Gesellschaft, aber noch nicht zu besseren Menschen und zu einer besseren Gesellschaft. Die Vielfalt an sehr guten Informationen über Religionen führt bei den Jugendlichen auch nicht zwangsläufig zu einer positiven Wertung unterschiedlichen Denk- und Lebensformen gegenüber. Wenn multiperspektivisch verschiedene religiöse Positionen diskutiert werden, aber einzelne Religionen als Ausläufer der menschlichen Entwicklung und als vernunftfreies Gebilde in den Aufgaben behandelt werden, können Darstellungen anschließend nicht zu mehr Toleranz und sozialer Kohäsion führen.

Hier wird auf zwei Zugänge eingegangen, die eine gegenseitige Wertschätzung ermöglichen könnten und die im Einklang mit den deutschen Curricula stehen. So begrüßt z. B. Bent-Ove Andreassen den ästhetischen Zugang der Lehrbücher, die Raum für Emotionen und persönliche Erfahrungen eröffnen, denn nur dadurch könne die Verbindung zwischen dem Alltag der Lernenden und dem Inhalt des Unterrichts hergestellt werden (Andreassen 2014: 192f.).¹⁰ Dadurch wird außerdem vermieden, dass Wissen über Religion ausschließlich als deskriptiv-empirisch und konzentriert nur auf das *Verstehen* der Religion reduziert wird.

Ein anderer Zugang führt zu einem Themenkomplex, der auf einer anderen Ebene ansetzt, aber an dieser Stelle zumindest kurz aufgegriffen werden soll. In kürzlich erschienenem Curriculum „Theory of Knowledge“¹¹ für einen internationalen Bachelor-Lehrerabschluss, werden verschiedene *gleichwertige* Formen des Lernens genannt: Sprache, Sinne, Emotionen, Verstand, Imagination, Glaube, Intuition, Erinnerung. Diese werden dann am Beispiel verschiedener Bereiche des Lebens und wissenschaftlicher Disziplinen durchexerziert. In der Auseinandersetzung mit Religionen liefert dieser Zugang eine Multiperspektivität des Wissens und nicht nur der Informationen. Dadurch könnten die Jugendlichen nicht nur

¹⁰ Andreassen bezieht sich zwar auf die Lehrerbildung, die Erfahrungen können jedoch als allgemeingültig verstanden werden. Für eine Kritik ähnlicher Zugänge siehe Jensen 2008, 134.

¹¹ IB, International Baccalaureate. *Syllabus 2015*. <http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/theory-of-knowledge/>

lernen, dass es viele „verwirrende religiöse Wahrheiten“ gibt, sondern wie sie der Welt der ambigen (nicht nur religiösen) Denk- und Handlungsmuster und ihrer Interaktionen durch Wissen, Verständnis *und* Empathie begegnen können.

Literatur

- Andreassen, Bengt Ove und James R. Lewis (Hg.). *Textbook Gods. Genre, Text and Teaching Religious Studies*. Sheffield: Equinox Publishing, 2014.
- Beck, Ulrich. *Der eigene Gott. Von der Friedensfähigkeit und dem Gewaltpotential der Religionen*. Berlin: Verlag der Weltreligionen, 2008.
- Biener, Hansjörg. *Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit: Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern*. Schenefeld: EB-Verlag, 2007.
- Brüning, Barbara. *Ethikunterricht in Europa. Ideengeschichtliche Traditionen, curriculare Konzepte und didaktische Perspektiven der Sekundarstufe I*. Leipzig: Militzke, 2000.
- Göllner, Manfred. *Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich*. Münster/Hamburg: LIT Verlag, 2002.
- Fürer, Karin. „Teaching about religion“ – *Religionskunde im Vergleich. Rechtsvergleichende und verhandlungstheoretische Betrachtungen von integrierter Religionskunde in Frankreich und Religionskunde als gesondertem Fach im Kanton Zürich*. Münster: LIT Verlag, 2011.
- Gruehn, Sabine und Frauke Thebis. *Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde: eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand und zu den Perspektiven eines neuen Unterrichtsfachs* [Forschungsbericht]. Brandenburg: Verlag Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2002.
- Jackson, Robert. Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretative Approach. In: *Numen* 55, 2008, 151–182.
- Jensen, Tim. „Religious Studies Based Religious Education in Public Schools: A Must for a Secular State.“ In: *Numen* 55, 2008, 123–150.
- Kenngott, Eva Maria und Lothar Kuld (Hg.). *Religion verstehen lernen. Neuorientierung religiöser Bildung*. Münster: LIT Verlag, 2012.
- Madden, Thomas F.. *Crusades. Medieval Worlds in Conflict*. London: Routledge, 2010.
- Müller, Olaf und Detlef Pollack. „Wie religiös ist Europa? Kirchlichkeit, Religiosität und Spiritualität in West- und Osteuropa.“ In: Bertelsmann Stiftung: *Religionsmonitor 2008*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2008, 167–178.
- Pickel, Gert. *Religionsmonitor. Religiosität im internationalen Vergleich*. http://www.religionsmonitor.de/pdf/Religionsmonitor_IntVergleich.pdf (15.09.2014), 2013.
- Reuter, Michael. *Didaktik des Religiösen im Ethikunterricht. Religionsphilosophische Grundlegung und fachdidaktische Perspektiven*. Berlin: Logos Verlag, 2014.
- Rösch, Anita. *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung*

eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen. LER, 3. Auflage. Münster: LIT Verlag, 2012.

- Schluß, Henning. „Religiöse Bildung – Stationen einer Problemgeschichte und ihre gegenwärtige Krise.“ In: *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik – Dietrich Benner zum 65. Geburtstag*. hg. von Ruhloff, Jörg/Bellmann, Johannes u.a.. Weinheim: Beltz, 2006, 229–241.
- Spenlen, Klaus und Susanne Kröhnert-Othmann (Hg.). *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an den islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien*. Göttingen, V&R unipress, 2012.
- Tworschka, Udo. *Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam*. In: Abdoljavad Falaturi (Hg.). *Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik*. Teil 2. Braunschweig, Georg-Eckert-Institut, 1986.
- Wilkens, Lorenz. „LER, Ethik und Religionsunterricht in der religionspädagogischen Diskussion.“ In: Faber, Richard, Lanwerd, Susanne (Hg.): *Aspekte der Religionswissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2009, 275–292.
- Ziebertz, Hans-Georg. „Gibt es einen Tradierungsbruch? Befunde zur Religiosität der jungen Generation.“ In: *Religionsmonitor 2013*. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2013, 44–53.
- Zulehner, Paul M.. „Spirituelle Dynamik in säkularen Kulturen? Deutschland – Österreich – Schweiz.“ In: *Religionsmonitor 2013*. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 143–157, 2013.

Schulbücher

- Büttner, Susanne et al.. *Praktische Philosophie Bd. 1*. Berlin: Cornelsen, 2009.
- Berg, Manfred et al.. *Praktische Philosophie Bd. 2*. Berlin: Cornelsen, 2011.
- Berg, Manfred et al.. *Praktische Philosophie Bd. 3*. Berlin: Cornelsen, 2009.
- Fuß, Werner und Monika Sänger. *Abenteuer Ethik Bd. 7*. Bamberg: Buchner, 2009.
- Fuß, Werner und Monika Sänger. *Abenteuer Ethik Bd. 8*. Bamberg: Buchner, 2010.
- Fuß, Werner und Monika Sänger. *Abenteuer Ethik Bd. 6*. Bamberg: Buchner, 2011.
- Fuß, Werner und Monika Sänger. *Abenteuer Ethik Bd. 9*. Bamberg: Buchner, 2012.
- Fuß, Werner und Monika Sänger. *Abenteuer Ethik Bd. 10*. Bamberg: Buchner, 2013.
- Hanraths, Ulrike, Volker Pfeifer, Helmut Wamsler und Andrea Welz. *Fair Play Ethik 5/6*. Paderborn: Schöningh, 2014.
- Hanraths, Ulrike; Volker Pfeifer, Helmut Wamsler und Andrea Welz. *Fair Play 7/8*. Paderborn: Schöningh, 2015.
- Eisenschmidt, Helge et al.. *Spurensuche Leben 5–6*. Leipzig: Militzke, 2011.
- Eisenschmidt, Helge et al.. *Vielfalt Leben 7/8*. Leipzig: Militzke, 2010.
- Eisenschmidt, Helge et al.. *Verantwortung Leben 9/10*. Leipzig: Militzke, 2010.

Curricula

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Kernlehrplan Sekundarstufe ,I Nordrhein-Westfalen, Praktische Philosophie.*

http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/5017_Praktische_Philosophie_Sek.I.pdf, 2008, zuletzt eingesehen am 08.02.2015.

Staatinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. *Ethik.* [Lehrplan].

<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26356>, 2014, zuletzt eingesehen am 08.02.2015.

Niedersächsisches Kultusministerium. *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg: Werte und Normen.*

db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_wertenorm_go_i_12_11.pdf, 2008, zuletzt eingesehen am 08.02.2015.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg. *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufen 7–10, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde.*

http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/sekundarstufe_I/2008/LER-RLP_Sek.I_2008_Brandenburg.pdf, 2008, zuletzt eingesehen am 08.02.2015.