
Karlo Meyer

Das Bild der anderen

Zur bildlichen Darstellung von fremden Religionen in Büchern für den Religionsunterricht ¹

1. Einleitung

Bilder haben ihre eigene Macht und ihre eigene Botschaft, die jenseits des Textes noch ganz eigene Aussagen hat und mit dieser Aussage oft mehr sagen kann als tausend Worte, wie der Volksmund weiß. Unsere Medien besonders in Illustrierten, in Boulevardzeitungen und natürlich in der Werbung machen sich dies zu Nutze. Aber auch große Tageszeitungen haben oft einen eigenen Graphiker, um zum Beispiel die erste Seite einer Ausgabe in Kombination von Text und einem sprechenden Bild so zu gestalten, dass einerseits Aussagen gemacht und andererseits Fragen, Neugier und Interesse geweckt werden.

Dieser „zweite Text“ eines Buches wirkt selbstverständlich auch in unseren Materialien für den Religionsunterricht. Manch ein Schulbuch setzt dies bewusst ein, z.B. offene Kunstwerke moderner Künstler, um Assoziationshorizonte eines neuen Themas auszuloten oder kritisch-provokative Kontrapunkte zu setzen (z.B. in „Religion entdecken, verstehen, gestalten“ durch moderne Kunstwerke²). Den Text interpretierende oder gegenläufige Bilder können Unterricht so einen eigenen Schwung geben. Wer die Bildauswahl beim Themenkreis fremder Religionen jedoch genauer betrachtet, fragt sich bald, wohin dieser andere Schwung in aller Regel gehen wird. Der Blick auf aktuelle Bücher für den Religionsunterricht vermittelt den Eindruck, dass vielfach alles andere getan wurde als pädagogisch gezielt Bildmaterial einzusetzen. Und man fragt sich, ob mit dem Bildmaterial nicht viel bewusster und zielgenauer gearbeitet werden könnte.

Dies betrifft nicht alle Bücher, aber doch eine recht hohe Zahl. Aufgrund dieses ersten Eindrucks wurden für die folgende Darstellung 46 Schulbücher und 4 weitere aktuelle Materialbücher zum Thema „fremde Religionen“ auf ihre Bildauswahl hin überprüft. Es konnten dabei zwar alle Bücher gesichtet werden, die für ev. Religion in Niedersachsen zugelassen sind, das Feld erwies sich jedoch bald als so weit, dass hier zunächst ein Forschungsdesiderat festgehalten werden muss, und nur erste grobe Linien der Problematik und der vielfach noch auszufüllenden Chancen genannt werden

¹ Der Vortrag wurde zuerst bei der Jahrestagung des Arbeitskreises für Religionspädagogik (AfR) 2006 und eine Woche später auf dem Nürnberger Forum 2006 gehalten.

² G.-R. Koretzki/ R. Tammeus (2001, Hrsg.), Religion entdecken, verstehen, gestalten. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht 7./8. Schuljahr, Göttingen.

können.³ Nach einigen allgemeinen Leitlinien müssen wir uns auf ein Feld konzentrieren und haben dazu eine Kriteriengruppe ausgewählt, auf die wir die Schulbücher untersucht haben. Am Ende folgt die Vorstellung eines Versuchs, Bildmaterial bereitzustellen, das diese grundlegenden Ansprüche erfüllt.

2. Erste Leitlinien für die Bildauswahl

Zunächst sollen Leitlinien zur Auswahl von Bildern aufgestellt werden, die sich aus meiner Beschäftigung mit englischem und deutschem Schulmaterial über die „Weltreligionen“ entwickelt haben. Es geht hier vornehmlich um die Wahl solcher Bilder, die fremde religiöse Phänomene in einem Buchkapitel oder einem ganzen Schulbuch vorstellen. Vorausgesetzt ist dabei ein Religionsunterricht, der evangelische Positionalität mit der Bereitschaft verbindet, Anderes, Unbekanntes genau wahrzunehmen, Fremdheit auszuhalten und kritisch, dialogisch, gestalterisch immer wieder Brücken zu Anders-Glaubenden (besonders in unserer Nachbarschaft) zu schlagen.⁴

³ Zur Schulbuchforschung gibt es zum Thema „Islam“ und „Judentum“ schon einige Veröffentlichungen. Zwei Kapitel zu bildlichen Quellen und Fotos zum *Islam* in Schulbüchern finden sich in H. Biener (2007), Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit. Eine exemplarische Analyse am Beispiel der Berücksichtigung des Islam in Religions-, Ethik- und Geschichtsbüchern, (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung; Bd. 25), Hamburg, besonders die Kapitel 3.5 „Einsatz von Photos und bildlichen Quellen“ und Kapitel 6.5 „Verarbeitung von bildlichen Quellen und Fotos“, Manuskript S.243ff und 479ff. Biener setzt dabei seinen Akzent eher auf historische Bilder und ihre Interpretation. Bei den Schularten wird die Hauptschule besonders berücksichtigt. Vgl. auch zur Schulbuchforschung zum Islam in deutschen Schulbüchern z.B. folgende Bücher U. Tworuschka, (1986), Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam, (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Bd. 47), Braunschweig; Islamrat (2001, Hrsg.), Islam im Schulbuch, Kantern; N. Ihtiyar/ S. Jalil/ P. Zumbrink (2004), „Der Islam in deutschen Schulbüchern (1995 - 2002)“, Internationale Schulbuchforschung 26. Jg., H. 3, Der Islam in deutschen Schulbüchern / Islam in German textbooks, S. 223-238; vgl. zum *Judentum* in deutschen Schulbüchern z.B. R. Kastning-Olmesdahl (1981), Die Juden und der Tod Jesu, Antijüdische Motive in den evangelischen Religionsbüchern für die Grundschule, Untersuchung im Rahmen des Forschungsschwerpunktes "Geschichte und Religion des Judentums" an der Universität Duisburg -Gesamthochschule-, Neukirchen-Vluyn, 1981; F. Pingel, „Religionsgründer – verfolgte Minderheit – Fixpunkt im "Krisenherd Nah-Ost". Juden und jüdische Geschichte in bundesdeutschen Schulbüchern und die deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen“, Internationale Schulbuchforschung 11, 1989; U. Reck (1990), Das Judentum im katholischen Religionsunterricht - Wandel und Neuentwicklung, Wien; vgl. zum *Christentum* in Schulbüchern islamischer Länder z.B. J. Lähnemann/ K. Hock/ W. Reiss/ P. Bartsch (2005) Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder, Tl.1: Ägypten und Palästina; Tl.2: Türkei und Iran, (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 21/22), Hamburg. Bei H. Biener (2007), a.a.O., findet sich auch ein kurzer Überblick über die Geschichte der Schulbuchanalyse: Kapitel 0.2.1 „Schulbuchanalyse als klassisches Medium der Vertrauensbildung“ sowie die Folgeabschnitte. Manuskript S. 17ff und Kapitel 1.3 spezifisch zum „Islam“ Manuskript S. 39ff.

⁴ Solche ein „Brückenschlag“ wird auch von der Expertengruppe des Comeniusinstituts zu „Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“ (2006) nahegelegt, wenn sie unter Kompetenz 8, S. 20,

In vier Komplexen sollen die Leitlinien untergliedert werden: (1) „Herstellung von Balancen“, (2) „Mut zum Fokus“, (3) „Chance durch Diskussionsanstöße“ und (4) „Chance durch Brücken“.⁵

2.1 Zur Herstellung von Balancen bei der Auswahl von Bildern

In der englischen Religionspädagogik ist durch Ninian Smart sehr früh auf die inhärente Vielfalt von Religion durch die Unterscheidung von religiösen Dimensionen hingewiesen worden.⁶ Er stellte Ende der sechziger Jahre heraus, dass fremde Religionen nicht nur in Form von abstrakten Glaubenssystemen unterrichtet werden sollten, und entfaltet einen Weg, das Gewicht stärker auf heute ausgeübte Glaubensformen zu legen. Er unterschied dazu 6 und später 7 religiöse Dimensionen.⁷ Für Bilder lässt sich seine Unterteilung zwar nicht unmittelbar übernehmen, da Bilder nur begrenzt Dimensionen wie „Ethik“, „Lehre“ oder „Erfahrung“ festhalten können. Aus dem Impuls der Smartschen Überlegungen hat sich für mich jedoch die Forderung von drei „Balancen“ bei der Auswahl von Fotos und Graphiken ergeben:

2.1.1 Kontextuelle Balance: historische und geographische Ursprungsconstellationen einer Religion in Balance zu dem Hier und Heute

In Schulbüchern für deutsche Schulen halte ich es für notwendig, neben einer berechtigten Darstellung der historischen und geographischen Ursprünge (Jerusalem, Mekka, illustrierte Geschichten von Mohammed oder von Gautama Buddha) auch den deutschen, heutigen Kontext in Bildern darzustellen. Rituale und religiöse Stätten der großen Religionen finden sich in Deutschland im Einzugsbereich praktisch aller Großstädte. Wenn Religionsunterricht neben historischem Wissen zum Fernen und Vergangenen auch auf Formen von dialogischer Nachbarschaft in unserem Land zielt, müssen Bilder von „klassischen“ Stätten und Formen in ein Gleichgewicht zu Bildern des deutschen Kontextes und deutscher eventuell auch weniger imposanter Variationen von Moscheen, Synagogen und Tempeln gebracht werden. So können die Schülerinnen und Schüler

davon reden „mit Angehörigen anderer ... Religionen respektvoll [zu] kommunizieren und [zu] kooperieren.“ Bei meinem Verständnis wird über das Comeniuspapier hinaus der mögliche existentielle Anstoß durch andere in der Kommunikation eigens betont. D. Fischer/ V. Elsenbast (2006, Red.), „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I“, Münster.

⁵ Nicht berücksichtigt werden dabei Kriterien für Arbeitsaufträge im Zusammenhang mit Bildern oder von Bildern in Zusammenhang mit Arbeitsblättern. Zum Umgang mit religiöser Kunst aus dem Christentum vgl. die Leitlinien zur Behandlung von Bildern bei G. Lange (2002), Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen, München, S. 43-45.

⁶ N. Smart (1968), *Secular Education and the Logic of Religion*, (Heslington Lectures. University of York 1966), London, S. 15-18, vgl. schon vorher Ch. Glock/ R. Stark (1965), *Religion and Society in Tension*, Chicago. Bei Smart findet sich allerdings kein Hinweis auf diese beiden Autoren.

⁷ Vgl. K. Meyer (1999), *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. Weltreligionen im deutschen und englischen Religionsunterricht*, Neukirchen, S.152f.

auf die Realitäten bei uns aufmerksam werden und z.B. etwas scheinbar ganz Banales lernen, dass Moscheeräume in Deutschland oft kein Minarett haben, keinen imposanten Brunnen und oft noch den eigenen „Charme“ der „Hinterhofmoschee“ mit sich bringen.

2.1.2 **Konkretions-Balance:** religiöse Idealformen und rituelle Schemata in Balance zur individuellen Verankerung in und Variation durch konkrete Menschen

Die reine Architektur einer Moschee ist das eine, ihre Belebung durch Menschen ist das andere. Religiöse Pflichten existieren nicht „an sich“, sondern werden durch Menschen umgesetzt und gelebt, oft geographisch unterschiedlich. Ich halte es für notwendig, gegenüber überzeitlichen Bildern z.B. von religiösen Bauten und Landschaften oder schematisch, unpersönlichen Darstellungen von rituellen Handlungen im Anschluss an den ethnographischen Ansatz in England⁸ die Verankerung von Religion im Leben von individuellen Menschen darzustellen. Erst die Konkretion durch Menschen macht auch in Bildern klar, dass es hier nicht um Abstraktes geht oder bei Bauten und ihrer Einrichtung um Museales, sondern um eine von konkreten Menschen erlebte und gelebte Religion.

Darüber hinaus gibt die Verankerung einer religiösen Form in der Darstellung von konkreten Menschen, z.B. „Aischa“ und „Ibrahim“ den Schülerinnen und Schülern Raum, weitere Variationen kennen zu lernen. Wenn durch die Individualität des Bildes deutlich wird, dass nicht „die Muslime an sich“ dargestellt sind und also eventuell nicht alle so wie auf der Zeichnung beten, ist auch Raum für schiitische und alewitische Kinder in der Klasse, die eigene, andere Formen haben und davon erzählen können.

2.1.3 **Performanz-Balance:** soziale Konstellationen in Religionen in Balance zu Ritualen und Riten

Erstaunlich häufig werden durch Bildmaterialien immer noch sehr viel mehr soziale Konstellationen zum Ausdruck gebracht als religiöse. Der Religionsunterricht sollte jedoch gegenüber Sozialkundeunterricht oder Geschichtsunterricht in seinen Bildmaterialien ein Gleichgewicht von sozialen Konstellationen (z.B. Leben in einer Familie) und dezidiert religiösen (z.B. Gebetshandlung) herstellen. Selbstverständlich sollte man nicht ungefragt einfach religiöse Rituale ablichten. Rituale können etwas sehr Intimes sein und die Anwesenheit einer Kamera kann den Vollzug eines Ritus empfindlich stören. Dennoch finden sich nach meiner Erfahrung problemlos Menschen, die bereit sind für Unterrichtsmaterial „vorzumachen“, wie es aussähe, wenn sie jetzt beteten, oder wie es aussah, als sie für Bar Mitzwa vor der Gemeinde vorgelesen haben usw. Dem Darsteller ist in Absprache mit jeweiligen religiösen Autoritäten die Freiheit belassen, was er zeigen will und was nicht. Für Schülerinnen Schüler ergibt sich erst durch solche konkreten Bilder eine erste lebendige und lebensnahe Vorstellung, wie ein fremdes religiöses Ritual aussehen kann.

⁸ Z.B. R. Jackson (1994), „Ethnography and Religious Education: A Research Report“, Panorama 6,1, S. 115-126.

2.2 Mut zu einem Fokus bei der Auswahl von Bildern

Der Mut zu einem ganz konkreten religionspezifischen, elementaren Fokus bei einem Kapitel über eine fremde Religion hat mich zuerst bei dem englischen Materialbuch „A Gift to the Child“ beeindruckt.⁹ Die Autoren verzichten darauf, „den“ Hinduismus vorstellen zu wollen, sondern nehmen sich in Wort und Bild viel Zeit für den einen Gott „Ganesha“ und seine Geschichten. Sie verzichten auf „das“ Judentum und wählen „Yom Kippur“ und die Geschichte von Jona, wie sie eine Helferin Kindern erzählt.

Was hier ganz generell umgesetzt ist, kann auch die Auswahl von Bildern beeinflussen. Es muss natürlich nicht auf einen Überblick verzichtet werden, aber aus der Weite des Möglichen kann neben der allgemeinen Information ein ausgewählter Punkt zum Fokus werden. Auch bei begrenztem Platz können mehrere Bilder zu einem Thema dazu führen, den Blick zu intensivieren, eigenes Weiterfragen und eigenes Forschen anzuregen.

2.2.1 Serien zur Vielfalt

Serien zur Vielfalt eines Themas finden sich erfreulicher Weise schon in diversen deutschen Büchern. Statt einer Moschee in Istanbul können unterschiedlichste Moscheen aus Afrika, Amerika, aus Deutschland und Indonesien einen Einblick in die Vielfalt muslimischer religiöser Stätten geben und das Klischee von weltweit „klassischen“ Moscheebauten überwinden.¹⁰ Jüdische Menschen aus allen Teilen der Welt werden im Buch „Erkennen, Entscheiden“¹¹ abgebildet und lassen von der irrtümlichen Annahme einer „jüdischen Rasse“ schnell Abstand gewinnen. Das Ziel ist hier, den Schülerinnen und Schüler einen Einblick in Vielfalt und kontextuell geprägte Umstände religiöser Traditionen zu geben. Sie können in ersten Schritten erfahren: Religion gibt es immer nur in und mit bestimmten Kontexten.

2.2.2 Serien zu Handlungen

Serien zu religiösen Handlungen sind demgegenüber schon erheblich seltener. Doch Serien sind hier besonders sinnvoll. Religiöse Handlungen lassen sich nur schwer in einem einzigen exemplarischen Bild deutlich machen. Eine Bilderfolge schafft einen sinnvollen Fokus, um sich Zeit zu nehmen und den Ablauf eines Ritus mit Leben und

⁹ M. Grimmit/J. Hull/J. Grove/L. Spencer (1991), A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School. Teachers' Source Book, London. Die Autoren reden nicht nur von religions-spezifischen Brennpunkten, sondern von „numina“, also numinos aufgeladenen Zeug-nissen der Religionen. Ausführlich zu dem dortigen Ansatz K. Meyer a.a.O., S. 220-245 und C.-P. Sajak (2006), „' Das Fremde als Gabe entdecken'. Anregungen aus England für eine Didaktik der Religionen im katholischen Religionsunterricht“, rhs 4/2006, S. 223-231.

¹⁰ Ansatzweise findet sich dies in der alten Ausgabe von H. Halbfas (1989), Religionsbuch für das fünfte und sechste Schuljahr. Unterrichtswerk für die Sekundarstufe, Düsseldorf, Patmos, S.208f mit verschiedenen Variationen zu Minaretts, allerdings keinen westlichen.

¹¹ W. Müller / M. Richardt / L. Schmalfuß (1999), Erkennen. Entscheiden. Evangelische Religionslehre. 10. Jahrgangsstufe Gymnasium, München, Claudius, S. 116.

Bewegung zu füllen. So stellt Halbfas z.B. eine jüdische Hochzeit in vier Bildern dar.¹² Seine Bildserie zu einer jüdischen Beerdigung stammt allerdings von 1780.¹³ Merkwürdig ist, dass es fast keine aktuellen Fotoserien von Kindern oder Jugendlichen im Alter der Leser gibt, die religiös handeln.¹⁴

2.2.3 Details, Ausschnitte und große Bilder zum Suchen und Entdecken

Oft bleibt in den Schulmaterialien nur ein Raum für Bilder von ca. 4 mal 6 Zentimeter. Die Perspektive ist eine Totale oder Halbtotale und Details sind oft gar nicht oder nur noch schwer sichtbar. Statt jedoch viele verschiedene Bilder einander folgen zu lassen, können Ausschnitte und vergrößerte Details den Blick schulen, um das Fremde genauer wahrzunehmen. Das Buch Kontexte 7/8 gibt der Hundertwasserkirche in Bärnbach Platz für 11 Fotos mit wechselnden Größen, Perspektiven und Ausschnitten.¹⁵ Ebenso könnte der Ausschnitt von gefalteten Händen beim Beten in den Blick kommen, die Hände eines Gebetsrufers oder die Hände der Hausmutter bei der Begrüßung des Sabbats. Sinnvoll kann dabei eine Kombination von Totale und Ausschnitt sein. Bei historischen Bildern sind Ausschnitte allerdings als solches zu kennzeichnen.¹⁶ Wenn mehr Platz ist, können große Bilder mit vielen Details zu Entdeckungen einladen, z.B. Bilder der Gebetshaltungen¹⁷ oder des buddhistischen Rads des Lebens mit dem Weltbild des (tibetischen) Buddhismus¹⁸.

2.3 Chancen durch Diskussions- und Interpretationsanstöße in Bildern

Der „zweite Text“ der Bilder kann gegenüber dem geschriebenen Wort noch einmal eigene Fragen, Diskussionen und Interpretationen anstoßen, dabei sind verschiedenste Variationen denkbar, von denen wir hier drei aufgreifen.

¹² H. Halbfas (2005), Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr. Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Teil 1., 5. Schuljahr, Düsseldorf, Patmos, S. 50. Wesentlich größer war dieselbe Folge in der Vorgängerausgabe von 1989, S.46f.

¹³ H. Halbfas (2005), a.a.O., S. 51.

¹⁴ G. Hilger/ E. Reil (1998, Hrsg.), Reli 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Hauptschulen in den Klassen 5-9, München, Kösel, S. 48f druckt eine schwarz-weiß Bildserie mit Jungen bei Haltungen des islamischen Ritualgebets. Etwas irritierend ist die wechselnde Perspektive und, dass man nach einer Weile feststellt, dass „der“ Junge in Wirklichkeit 3 verschiedene sind, dazu noch etwas jünger als die Leser. Andere Beispiele wirken alles andere als aktuell mit Aufnahmen aus den 70er Jahren, z.B. W. Trutwin (2006), Zeit der Freude. Grundfassung Religion – Sekundarstufe 1. Jahrgangsstufen 5/6, Düsseldorf, Patmos S. 208.

¹⁵ G. Bubholz, / U. Tietz (2004), Religion im Kontext 7/8. Auf neuen Wegen, Düsseldorf, Patmos S. 186-187.

¹⁶ Darauf hat H. Biener (2007), a.a.O., nachdrücklich hingewiesen.

¹⁷ U. Baumann/ M. Wermke (2001, Hrsg.), Religionsbuch 7/8, Berlin, Cornelsen, S. 150.

¹⁸ W. Trutwin (2002a), Zeichen der Hoffnung. Religion – Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 9/10, Düsseldorf, Patmos, S. 274.

2.3.1 Existentiell Übergreifendes

Die didaktische Konzeption des „Westhill-Colleges“¹⁹ will neben den einzelnen religiösen Phänomenen immer auch Traditionen übergreifende existentielle Belange aller Menschen ins Spiel bringen. In den Bildmaterialien dieses Instituts kann daher in der Darstellung von religiösen Handlungen ein weiterer, allgemeiner und kulturenübergreifender Aspekt aufscheinen: „Ein Vater gibt traditionelles Wissen an seinen Sohn weiter“ (jüdische Tefillin); „Demut eines Menschen“ (in der muslimischen Gebetshaltung Sadschda), „Verzicht“ (indischer Guru).²⁰

In den Bildern entsteht so über das Informative der Abbildung selbst hinaus ein Impuls zu einem Thema, das auch die Schülerinnen und Schüler zur persönlichen Diskussion und zu eigenem Weiterdenken bewegen kann.

2.3.2 Fremdheit

Fremdheitserfahrungen und Exotik gehen schnell Hand in Hand. Gut ausgewählte Bilder können aber über eine folkloristische Exotik hinaus gehen und Fremdheit dabei in unterschiedlichsten Facetten erlebbar machen: in einer ganz natürlich vollzogenen Handlung, in der eine Spannung zwischen dem ‚fremd für uns‘ und der Natürlichkeit der Darsteller deutlich wird (z.B. ultraorthodoxe Juden mit Schläfenlocken und Hut im Großstadtleben²¹) oder z.B. im Andeuten eines numinosen Elements wie es Halbfas z.T. bei Bildern gebraucht (z.B. bei einem jüdischen Leser der Tora aufgenommen von oben und im Halbdunkel²²).

In diesen beiden Fällen ist tendenziell von einem bleibenden Fremdheitsempfinden auszugehen.

Fremdheit kann natürlich auch allmählich einer gewissen Vertrautheit weichen.

Ungewöhnliche Konstellationen, eine besondere Perspektive des Bildes kann nach dem ersten Fremdheitserleben Anstoß zur Interpretation sein. Warum hat der Künstler bei der Darstellung Mohammeds die Stelle für das Gesicht des Propheten weiß gelassen? Intentionen des Künstlers oder der Fotografin können mit der Klasse diskutiert werden. Durch zunächst fremde Perspektiven können „eigene Sehgewohnheiten bewusst ... [gemacht] bzw. fremde“ vertrauter werden.²³ Vorausgesetzt ist dabei, dass der Kontext der Bildentstehung für die Lehrkraft transparent ist.

Auf die Interpretation einer fremden Handlung als solche werden wir unten eingehen.

¹⁹ G. Read/ J. Rudge / G. Teece/ R. B. Howarth (1993), How Do I Teach RE? (The Westhill Project R.E. 5-16), Cheltenham, 3. Aufl. .

²⁰ Bilder zu Tefillin und Sadschda in K. Meyer (1999), a.a.O., S. 216 und 218. Ähnlich der jüdischen Vater – Sohn-Konstellation der Westhillbilder findet sich auch ein Bild in W. Trutwin (2001), Wege des Glaubens. Religion in Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 7/8, Düsseldorf, Patmos, S. 270 mit einem alten „großväterlichen“ Juden mit Hut und einem Jungen mit modischem T-Shirt aber mit Gebetsschal und Tefillin, Titel: Bar Mitzwa.

²¹ U. Baumann/ M. Wermke (2002, Hrsg.), Religionsbuch 9/10, Berlin, Cornelsen, S. 148.

²² H. Halbfas (2005), a.a.O., S. 41.

²³ H. Biener (2007), a.a.O.; Kapitel 3.5.1 „Fachdidaktische Ansprüche...“, Manuskript, S. 244.

2.3.3 Deutbare Bilder und offene Kunstwerke

Künstlerische Fotos, Gemälde und Zeichnungen können zu einer offenen Interpretation einladen. Ein Bild von Chagall zum Beispiel hat keine feste Intention, aber es regt an gedeutet zu werden. Muslimische Kalligraphien, die eine Taube oder ein Schiff darstellen, können mit ihrem textlichen Inhalt in Beziehung gesetzt werden (bis zu der Frage, ob hier nicht das Bilderverbot „unislamisch“ umgangen wird²⁴). Auch die künstlerische Aufnahme von tanzenden Derwischen kann interpretiert werden. Das Problem ist in der Regel, dass von der Lehrkraft einiges an kontextuellem Hintergrundwissen verlangt wird, um sich nicht völlig von dem Spektrum der Deutungen innerhalb Religionsgemeinschaft des Künstlers zu entfernen. Theo Sundermeier hat auf diese generelle Problematik kulturübergreifender Kunstdeutungen in seinem hermeneutischen Ansatz zum Verstehen des Fremden hingewiesen. Er berichtet, dass es z.B. auch in Fachbüchern zu „solch gravierenden Fehlurteilen [kommt] wie die, daß in den afrikanischen Schnitzereien ‚Wildheit‘ entdeckt wird, während sie in Wirklichkeit eine Ästhetik der Kühle repräsentieren“.²⁵ Bei fremden Religionen sind ausführliche Erklärungen für die Lehrkräfte unabdingbar.

2.3.3 Provokationen, Kontraste, Brechungen, Irritationen

Ab der Sekundarstufe tritt neben die Neugier über Fremdes auch verstärkt eine kritische Perspektive der Jugendlichen. Entsprechendes Bildmaterial kann zu Diskussionen anregen über das Ideal einer Religion und die Wirklichkeit, eigene Vorurteile können durch Bilder in Frage gestellt werden, kritische Brechungen ermöglichen Diskussionen. Da ist die Muslima in Jeans und offenem dauergewelltem Haar vor dem Spiegel und neben ihr auf dem Stuhl die Freundin in Kopftuch und weitem Kleid²⁶ oder die alte Frau, die immer drei Schritte hinter ihrem Mann geht.²⁷ Eine gewisse Gefahr bei solchen Bildern besteht darin, dass sie von den Schülerinnen und Schülern verallgemeinert werden und die Polarisierung oder die Provokation als Normalfall ausgelegt wird. Ein zweites „normales“ Bild auf derselben Seite oder der folgenden kann das wieder zu Recht rücken, die Spanne des Möglichen verdeutlichen und pauschalen Vorurteilen vorbeugen.

2.4 Die Chance von Brücken zum Betrachter in Bildern

In den Büchern der Warwick University ziehen sich kleine Passbilder mit einem katholischen Kind und einem anglikanischen Kind, einem Hindu-Kind und einem buddhistischen durch ein ganzes Buch. Durch das sympathische Aussehen nehmen die Betrachter automatisch Blickkontakt mit den Abgebildeten auf. Durch das anglikanische

²⁴ Vgl. dazu Biener (2006/7), a.a.O., Kapitel „Fachdidaktische Ansprüche ...“ Kapitel 3.5.1.; Manuskript, S. 244. und Kapitel 6.5.1, Manuskript S. 479.

²⁵ Th. Sundermeier (1996), Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, (Sammlung Vandenhoeck), Göttingen, S. 48, Kursive von Th. Sundermeier.

²⁶ H. Ruppel/ I. Schmidt (2000), Gerechtigkeit lernen. Religion 7/8, Horneburg, Persen, S. 125.

²⁷ H. Halbfas (2005), a.a.O., S. 199.

Kind wird eine Buchseite klar mit der anglikanischen Tradition verbunden. Das wiederkehrende Kind wird von Leserinnen und Lesern wiederkannt und führt zu Vertrautheit. Lernen kann sich so durch die dargestellten Kinder und Jugendlichen zumindest in (medial vermittelter) *Beziehung* ereignen.²⁸

In der deutschen Diskussion zum interreligiösen Unterricht ist dabei jüngst vermehrt auf das Lernen der „Perspektivübernahme“ fremder Sichtweisen eingegangen worden,²⁹ das auch in der Schule geübt werden kann. Gerade Bilder, Blickkontakte und Identifikationsfiguren können ein Mittel sein, um diese Fähigkeit zu trainieren. Bei einem naiven Perspektivwechsel in religiösen Belangen ist jedoch Vorsicht angebracht, um die Grenzen des Angemessenen zu wahren. Kann und sollte man bei religiösen Handlungen noch in den Mokassins Andersglaubender gehen? Ist eine Phantasiereise nach Mekka im Geist wie ein muslimischer Pilger wirklich für christliche Kinder angebracht, wie Hay und Hammond es vorschlagen?³⁰ Differenzierter spricht deshalb das Warwick-Project von „Bridges to Religion“ und verbindet dies auch in den Texten und im pädagogischen Ansatz mit einem beständigen „Brückenschlagen“ von den eigenen Erfahrungen und Begriffen zu denen der anderen, fremden Traditionen, *ohne* dabei den eigenen Standpunkt aus dem Blick zu verlieren.³¹

Drei Aspekte wurden hier ausgewählt, die für einen Brückenschlag durch Bildmaterial eine pädagogische Rolle spielen können.

2.4.1 Wiedererkennung

Werbefachleute wissen, dass sie neben dem besonderen, Aufmerksamkeit heischenden „eye-catcher“ auch wiederkehrende Elemente brauchen. Die Spannung von Unbekanntem und Bekanntem soll sowohl Aufmerksamkeit für das Neue wecken als auch Erinnerungen an Altes und so einen vertieften Lern- und Erinnerungseffekt hervorrufen. Dies muss pädagogisch nicht gleich mit der psychologischen Finesse dieser Branche umgesetzt werden. Aber allein die Wiederkehr eines bekannten Gesichts verbindet sich mit einem kleinen „Aha!“ und kann so beim Lernen von Neuem eine Hilfestellung sein und eine Brücke zum Fremden bilden. Bekannte Elemente im Bild unterstützen den Brückenschlag vom Eigenen zum Fremden weiter.

2.4.2 Identifikationen und Projektionen

Ein sympathisches offenes Gesicht bewirkt Aufmerksamkeit. Wenn es im Alter des Betrachters ist, kann es Identifikationen auslösen, wenn es z.B. im Alter der Eltern des Betrachters ist, kann es zu Projektionen führen. Im Buch „Listening to Sikhs“ (einem

²⁸ Zuletzt zum „Lernen in Beziehung“ z.B. H. Kohler-Spiegel (2006), „Identität und Begegnung mit dem Fremden. Ziele, Reichweite und Grenzen interreligiösen Lernens im schulischen Religionsunterricht“, rhs 4/2006, S. 215-222, S. 220. Dort weitere Literatur.

²⁹ A. A. Bucher (2006), „Die beten auch“. Zur Entwicklung der Perspektivübernahme“ rhs 4/2006, S. 203-210.

³⁰ D. Hay/ J. Hammond (1990), „New Methods in RE Teaching. An experiential approach“, Essex.

³¹ Z.B. J. Everington (1996), Meeting Christians. Book Two. Teacher's Resource Book, (Bridges to Religions. The Warwick R E Project), Oxford.

Vorläufer zum Warwick-Project) führt zum Beispiel eine ältere Sikhmutter, namens Charanjit Kaur Garcha, durch ihre Religion.³² Bei Jugendlichen und auch bei Kindern sind es aber besonders ein- oder zwei Jahre ältere, die „interessant“ sind (die elterlichen Projektionen sind ab 13 zunehmend stärker negativ aufgeladen).

Wie wir unten darstellen werden, versuchen wir bei unserem Projekt diesen Aspekt „dialogisch“ einzusetzen. In jedem Bild ist ein christliches Mädchen „Lea“ zu sehen und ein muslimischer Junge „Kazim“. Kazim führt seine Waschungen im Keller der Moschee durch, während Lea zuschaut, und Lea zeigt Kazim in der Kirche den Ort ihres Glaubens. Lea ermöglicht es dabei durch ihre Anwesenheit am fremden Ort eines Moscheekellers dem gleichaltrigen christlichen Betrachter, mit ihr in das Bild „einzutreten“ und so neben Fremdheit und Distanz des Ortes mit Lea eine erste „Sicherheit“ und eine gewisse Identifikation zu erleben. Die Kinder brauchen sich dabei nicht in den Fremden und sein religiöses Tun naiv hineinzusetzen, sondern in die Vertreterin der eigenen Religion im Bild.³³ Lea bildet so durch ihre Anwesenheit und ihr Interesse an der fremden religiösen Handlung eine Brücke in das Bild und so auch zur fremden Situation. So kann auch bei vorhandener Brücke das Fremde fremd bleiben.

2.4.3 Blickwinkel

Auch der Blickwinkel des Betrachters (und des Abgebildeten) verbindet sich mit psychologischen und dialogischen Konstellationen. Schaut mich durch das Bild auf einen anderen herab oder zu ihm auf? Als Beispiel: ein Kleinkind, das offenbar gerade mit wackeligen Füßen laufen lernt, nach oben schaut und aus 1,80 Meter Höhe fotografiert wird, erweckt Hilfsimpulse. Ein krabbelndes Baby, das in Augenhöhe abgebildet wird und den Betrachter anlacht, weckt beim Betrachter mimische Kontaktimpulse, z.B. Lächeln. Der allzu häufige Blickwinkel auf die muslimische Niederwerfung, Sadschda, ist von oben und hinten und kann keinesfalls als besonders vorteilhafte Perspektive bezeichnet werden. Er erzeugt eher negative Impulse und Distanz. Erst wenn auch der Fotograf neben dem Betenden „zu Boden“ geht, entsteht durch das Bild eine gewisse Nähe.

Ebenso lenken Konstellationen von Blicken im Bild auch den Blick des Betrachters. In unserem Projekt schaut Lea bei den Waschungen Kazim genau auf die Hand und lenkt so das Auge des Betrachters. Je nach Einsatz können hier ganz unterschiedliche Arten von „Blick-Brücken“ entstehen.

³² O. Bennett (1990), *Listening to Sikhs*, (Listening to – Series), London.

³³ Wir haben so eine gebrochene „Perspektivübernahme“ gegenüber dem Fremden erreicht, die gerade Grundschulkindern leichter fallen wird und der religiösen Situation entspricht. A Bucher a.a.O. fordert demgegenüber das Einüben einer direkten „Perspektivübernahme“, was gerade bei religiösen Handlungen eine Reihe von Schwierigkeiten mit sich bringt, wie englische Erfahrungen zeigen. Dort war dies unter dem phänomenologischen Begriff der *epoché* oder später wie oben erwähnt im Zusammenhang mit Phantasie Reisen (z.B. als Pilger nach Mekka), eine viel diskutierter Versuch (vgl. K. Meyer, 1999, S.157). Die mit den religiösen Themen verbundenen Vorbehalte wurden aber nie ausgeräumt. Dazu auch oben die Einleitung zu 2.4.

Sehr viel stärker als bisher müssten in Bildmaterialien diese vier Leitlinienkomplexe verwirklicht werden, um mit einem konkreten „Hier und Heute“, mit einem spezifischen Fokus, Diskussionsanstößen und dem Spiel mit bildnerischen Brücken dem Lernmaterial Impulse für ein Gespräch zu geben. Wie wir sehen werden, wird diese Forderung nur rudimentär erfüllt.

3 Defizite gegenwärtiger Schulbücher am Beispiel der Balancen

Alle Schulmaterialien auf alle genannten Leitlinien hin zu überprüfen, ist eine Aufgabe, die hier nicht geleistet werden kann. Ein Impuls für dieses Gebiet soll durch den Blick auf unseren ersten Komplex, die Balancen, gesetzt werden.³⁴

3.1 Auswahl der Bücher

Ausgewählt wurden 46 Schulbücher und 4 spezifische Materialbücher mit rund 1.300 Seiten zu fremden Religionen für die Jahrgangsstufen 3-10.³⁵ Größere Kapitel in einem Buch mit sehr spezifischem Bildcharakter wurden dabei differenziert, so dass wir auf 50 Bücher bzw. Kapitel und 4 Materialbücher kamen. Dabei wurden alle Bücher berücksichtigt, die 2006 in Niedersachsen für evangelische Religion zugelassen sind.³⁶ Nur die Kapitel zu fremden Religionen wurden dabei herangezogen.³⁷ Eine Gesamtbewertung der Schulbüchern und ihres generellen Ansatzes, sowie der Texte war nicht möglich.³⁸ Der Fokus lag allein auf der Auswahl der Fotos und Zeichnungen zum Thema „fremde Religionen“.

3.2 Kriterien

Auch bei dem Kriterienkomplex der Balancen mussten wir auswählen. Aufgrund des historischen, fernen, idealen, sozialen Übergewichts vieler Materialien wurde als Kriterium der jeweils andere Pol herangezogen und die Frage nach Gegenwartsbezug, lokaler Nähe, Verankerung im Leben und religiösen Handlungen gewählt. Um eine überschaubare Zahl von Fragen zu erhalten wurde z.B. auf ästhetische Kriterien ver-

³⁴ H. Biener (2007) setzt seinen Akzent eher auf die Quelleninterpretation.

³⁵ Die Jahrgangsstufen 1 und 2 haben in der Regel noch keine Kapitel zu fremden Religionen und die Bücher ab Klasse 11 sind oft sehr textlastig ohne ausreichendes Bildmaterial. Es kamen 11 Bücher/Kapitel aus dem Primarbereich (3., 4. Klasse), 15 Bücher/Kapitel waren für die 5./6. Klassenstufe, 13 Bücher/Kapitel für die 7./8. Klasse, 11 Bücher/Kapitel für die 9./10. Klasse und ein Buch für die Oberstufe konzipiert. Hinzu kamen 4 weitere Bücher allein zum Thema Islam oder Judentum.

³⁶ Dies sind 22 Bücher/Kapitel. Damit ist durch die zugelassenen Bücher für ev. Religion in Niedersachsen eine nachprüfbare Grundgesamtheit hergestellt, die z.B. in zehn Jahren wieder überprüft werden kann.

³⁷ Die Liste dazu konnte aus Platzgründen nicht hier veröffentlicht werden und wurde im Theoweb 2006, Heft 5,2, S. 67-95 veröffentlicht. Liste S. 87-95.

³⁸ Für Hauptschulbücher der Fächer ev. und kath. Religion, Ethik, Geschichte/Sozialkunde/Erkunde in Bayern hat dies mit seinem Ansatz H. Biener (2007), a.a.O., unternommen.

zichtet. Fünf Fragen wurden als Kriterien extrahiert. Ihre Reihenfolge verbindet sich mit einem zunehmenden Schwierigkeitsgrad.

- a) Wird die *Gegenwart* einer Religion dargestellt?³⁹
- b) Werden *individuell erkennbare Menschen* aus der Gegenwart dargestellt, durch die Religion konkret wird?⁴⁰
- c) Werden Menschen aus der Gegenwart *bei dezidiert religiös-rituellem Handeln* dargestellt?⁴¹
- d) Werden religiös handelnde Menschen aus der Gegenwart *in Deutschland* dargestellt?⁴²
- e) Werden *auch* religiös handelnde Menschen in Deutschland im *Alter der Leserinnen und Leser* dargestellt?⁴³

Diese fünfstufige Fragereihe wurde nach einer ersten ausführlichen Durchsicht aufgestellt und bildet ein sich verdichtendes Raster, an dessen Ende nur wenige Bücher übrig blieben.

In den verbleibenden Büchern, wo auch dies fünfte Raster erfüllt wird, können die Schülerinnen und Schüler durch die Bilder etwas ganz einfaches Lernen:

Religiöse Artefakte, Stätten und Handlungen gibt es hier und heute und sie werden auch von heute lebenden jungen Menschen in unserer Nachbarschaft benutzt, aufgesucht und angewandt, von Menschen, mit denen man auf gleicher Augenhöhe reden kann.

3.3 Ergebnisse

Das Ergebnis bei 54 Schulmaterialbüchern und Kapiteln (im Folgenden einfach „Bücher“ genannt) war ernüchternd und soll hier kurz in den etwas zugespitzten, impliziten Aussagen der Bildauswahl wiedergegeben werden. Entsprechend der obigen Fragereihe beginnen wir mit dem größten Raster und enden mit dem dichtesten. Dabei beinhalten die Zahlen jeweils kumulativ die vorangehenden.

³⁹ Das heißt selbstverständlich nicht nur das Judentum zur Zeit Jesu. Bei Fotos von Menschen in Europa haben wir dieses Kriterium enger gezogen: Es sollte bei Mode und Haartracht zumindest nicht der Eindruck entstehen, dass sie vor mehr als 30 Jahren fotografiert wurden.

⁴⁰ Individuell erkennbar heißt, dass die Abbildung eines Menschen größer sein muss als wenige Millimeter und das Gesicht unterscheidbar sind.

⁴¹ Dabei erfüllen Bilder dieses Kriterium noch nicht, wenn muslimische Frauen bloß ein Kopftuch tragen oder jüdische Männer auf dem Markt Blätter für ein jüdisches Fest einkaufen. Ein entsprechendes religiöses Ritual muss als solches konkret erkennbar sein.

⁴² Wenn nichts Gegenteiliges aus anderen Materialien und dem Bildnachweis hervorging, wurde im Zweifel Deutschland angenommen. Wie in der Fußnote oben dargestellt, konnte bei Fotos nur bis zum Bildalter von maximal 30 Jahren die Bewertung als „Gegenwart“ akzeptiert werden.

⁴³ Dieses Kriterium wurde genau genommen. In Frage steht, ob die Schülerinnen und Schüler in dem jeweiligen Buch im Medium des Bildes gleichaltrigen Bezugspersonen anderer Religionen „auf Augenhöhe“ begegnen, die potentiell auch Dialogpartner sein könnten. Da Jugendliche eher auf ältere als auf jüngere „Peers“ ansprechen, wurden Bilder von Jugendlichen, die deutlich zwei Jahre jünger waren, nicht positiv gewertet.

a) Die Fotos und Zeichnungen sagen: **„Religion ist *Historie*, alte Bauten oder *Stillleben* und *reine Architektur*.“** (rund 10 % der Bücher)

Dies ist die implizite Aussage von 5 von 54 Büchern. Vor allem das Judentum wird dabei als eine Religion von vor 2.000 Jahren dargestellt,⁴⁴ der Islam oftmals als Stillleben und Architektur.⁴⁵

b) Die Fotos und Zeichnungen sagen: **„Religiöse *Handlungen* kommen heutzutage *nicht (mehr)* vor.“** (20 %)

So kann die implizite Aussage von 11 von 54 Büchern beschrieben werden, in denen aktuelles religiöses Handeln weder als Foto noch als Graphik, und sei es nur das Lesen in Koran, Thora oder Bibel, abgebildet wird.

c) Die Fotos und Zeichnungen sagen: **„Religiöse *Handlungen* kommen heute, wenn überhaupt, nur in sehr fernen Ländern vor.“** (61 %)

Implizit vermitteln dies 33 von 54 Bücher, indem sie religiöses Handeln bestenfalls in der mehr oder minder exotischen Ferne zeigen.

d) Die Fotos und Zeichnungen sagen: **„Gegenwärtiges religiöses Handeln kommt, wenn überhaupt, in der Ferne oder in Deutschland bei älteren Menschen (überwiegend über 60 Jahren) vor.“** (78 %)

Diese Aussagen machen unbeabsichtigt die Bilder in 42 von 54 Büchern, indem sie in Deutschland bestenfalls alte Menschen (vor allem Männer) abbilden.

e) **Immerhin kamen bei 22 % der Bücher Bilder gegenwärtiger junger Menschen im Alter der Leserinnen und Leser und in relativer lokaler Nähe vor, die auch religiös handelten.**⁴⁶

⁴⁴ Z.B. W. Eilerts/H.-G. Kübler (2003, Hrsg.), Kursbuch Religion elementar 5/6, Stuttgart, Calwer.

⁴⁵ H. Ruppel/I. Schmidt u.a. (1996), Gerechtigkeit lernen, Stuttgart, Klett. In der neuen Ausgabe (von 2000) verbessert!

⁴⁶ *Primarbereich*: E. Dreiner/H.-J. Frisch (2001, Hg.), Lebenswege 4. Religion in der Grundschule, Düsseldorf, Patmos, S. 81 (Koran lesendes Mädchen); H. Hanisch/ D. Reiher u.a. (2001), Wir gehören zusammen. Evangelische Religion. 4. Schuljahr, Berlin, Cornelsen, S. 69; (gezeichnete Serie zum Sabbatabend in einer Familie mit Kindern); B. Ort/L. Rendle (2004, Hrsg.), fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule 3, München, Kösel, S. 25-40 Judentum (sehr erfreuliches Beispiel im Sinne der Kriterien mit einem Jungen, der den Leserinnen und Lesern Passah erklärt und S. 27 auch religiös handelt, indem er offenbar etwas Religiöses liest – dem Text nach die Passahfragen) *Klasse 5/6*: W. Trutwin (2006), a.a.O., S. 212 (ein christliches Mädchen liest die Bibel, ein muslimisches liest den Koran, beide zusammen im Gras); G. Bubholz/U. Tietz (2002), a.a.O., S. 48 (Koran lesendes Kind, das Kind S. 41 ist demgegenüber zu jung, etwa 6 Jahre und entspricht den Kriterien nicht), S. 105 (betende Familie); H. Halbfas (2005), a.a.O., S. 48 und 49 (ein lesendes Kind und ein Junge beim Bar Mitzwa – der Ort ist offen, kann aber auch Deutschland sein, im Übrigen sei hier angemerkt, dass die jüdischen Bilder von Halbfas sehr Historie-lastig sind, die Bilder zum Islam nur alte Menschen ab 60 Jahren darstellen); W. Müller/M. Richardt/ L. Schmalfuß (1999), Erleben. Fragen. Evangelische Religionslehre. 6. Jahrgangsstufe Gymnasium, München, Claudius, S. 46; 59 (ein Junge bläst das Schofar-Horn, und eine Bat Mitzwafeier in Regensburg – das erste ist ohne Hintergrund örtlich neutral, was nach den Kriterien akzeptiert wurde, dagegen wurde ein Schawoutbild nach Recherchen in Israel aufgenommen

Wenn man das Ergebnis auf Buchseiten zu fremden Religionen umrechnet, spitzt sich das Ergebnis allerdings negativ zu:

Die genannte Kriterien werden insgesamt in 1,6% der Seiten erfüllt. Bei der Durchsicht der 1300 Seiten Schulmaterialien über fremde Religionen waren in den 12 positiven Büchern insgesamt nur 21 Seiten mit gleichaltrigen Bezugspersonen aus Deutschland, die heutzutage religiös aktiv handeln. Die gesamte Stichprobe und die 22 Bücher, die für Niedersachsen zugelassen sind, bewegten sich im gleichen Rahmen (4 Bücher mit 9 Seiten). Dies Ergebnis ließe sich noch differenzieren, wozu hier nicht der Raum ist. Immerhin sollen unten noch erhebliche Probleme von Einzelbildern in einem Exkurs benannt sein, die bei der Durchsicht der Bücher auffielen.

Verpasst wird in 3/4 der Bücher und in der überwiegenden Mehrzahl der Bildseiten die oben angedeutete ganz bodenständige Chance:

Mit Bildern oder Zeichnungen junger Menschen aus der Gegenwart in Deutschland im Alter der Schülerinnen und Schüler könnte nahe gelegt werden, dass es möglich ist, mit Menschen dieser Religion hier und heute ins Gespräch zu kommen. Wenn gleichaltrige Menschen aus der *eigenen* (in unserem Fall christlichen) Religion hinzutreten, könnten schon im Bild selbst dialogische Elemente aufscheinen. Umgesetzt ist dies z.B. in einem Bild von zwei lesenden Mädchen im Gras, Seite an Seite, das eine mit der Bibel, das andere mit dem Koran.⁴⁷

3.4 Exkurs Probleme, wenn „Anstoßendes“ zum „Anstößigen“ wird

Leider wird hier nicht nur eine Chance verpasst: In manchen Büchern, die ansonsten hervorragendes Material haben, verbinden sich Bilder mit sehr unglücklichen Assoziationen. In der

und daher nicht positiv gewertet); U. Baumann/M. Wermke (2001, Hrsg.), Religionsbuch 5/6, Berlin, Cornelsen, S. 139 und 146 (Kinder zünden Chanukkaleuchter an – ortsneutral-, Ramadanbild mit Familie); G. Kraft / D. Petri (2005, Hrsg.), a.a.O., S. 195; S. 192; S. 206 (hier findet sich wie im Kursbuch 2000, dieselben (1997), das veralbernde Sederbild S. 192, sehr gut ist allerdings der Islam dargestellt mit drei Bildern, die unsere Kriterien erfüllen: S. 198 mit Kindern beim Koranlesen in der Moschee, S. 195 die Verabschiedung von Pilgern, S. 206 Koranlesen) *Klasse 7/8*: G. Hilger/E. Reil (1998, Hrsg.), a.a.O., S. 48-49 (Bildserie mit Jungen zu Haltungen des islamischen Ritualgebets – etwas irritierend ist die wechselnde Perspektive und dass man nach einer Weile feststellt, das „der“ Junge in Wirklichkeit 3 verschiedene sind); G. Hilger/ E. Reil (2004), ReliReal 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Realschulen in den Klassen 5-10, München, Kösel, S. 76-77 (das Buch ist hier und auf weite Strecken identisch mit Reli 7). J. Kluge. (2002, Hrsg.), Entdeckungen machen 2. Grundaussage. Ab dem 7. Schuljahr, Berlin, Cornelsen, S. 186f (positiv im Sinne der Kriterien Junge, bzw. Mädchen beim Bar/Bat Mitzwa S. 186f; auch wenn der genaue Ort offen ist); Es gibt einzelne Grenzfälle, wie zum Beispiel ein Sabbatabend mit einer Familie, wobei die Kleidung der Mädchen allerdings an die sechziger, siebziger Jahre erinnert und daher nicht gewertet wurde. Auch das oben in Fußnote 19 erwähnte Bild eines alten jüdischen Mannes mit einem thoralesenden Jungen ist zwar sehenswert, stammt aber offenbar aus Israel, wie die Mauer im Hintergrund deutlich macht und der Bildnachweis. Beide in W. Trutwin (2001), a.a.O. S. 265 (Sabbat) und S. 270 (Thoralesen).

⁴⁷ W. Trutwin (2006), a.a.O., S. 212.

Regel wird offenbar pädagogisch Anstoßendes intendiert, das Ergebnis kann aber für die Religionen Anstößiges sein.

■ **Unterschwellige soziale Diskriminierungen**

Es sollte sich eigentlich von selbst verstehen, dass die Sicht auf Menschen anderer Religionen sich nicht mit Attributen wie „unterprivilegiert“ oder „verarmt“ verbindet. Dennoch tun dies leider mindestens vier Schulbücher.

Beispiel 1: Hubertus Halbfas hat sich als Religionspädagoge eingehend auch mit dem Umgang mit nichtchristlichen Religionen befasst⁴⁸, seine Schulbücher gehen in vorbildlicher Ausführlichkeit auf andere Religionen ein. Umso mehr stechen einzelne Bilder mit ihren Untertiteln heraus. Auf einem Foto werden 50 Mädchen in Rock und mit Kopftuch mit ihrem Hodscha in einer Moschee Gelsenkirchens aus den 70er Jahren gezeigt. Im Hintergrund ist eine lädierte Tapete zu sehen. Die Kleidung der Mädchen erinnert mit den z.T. geblühten Mustern auf den Stoffen von Röcken und Kopftüchern an das, was sich Kinder sonst unter „Zigeunern“ vorstellen. Der Untertitel nimmt diesen Eindruck bewusst auf und verstärkt ihn: „Während im Mittelalter islamische Länder dem Abendland überlegen waren, hat sich seitdem das Verhältnis umgekehrt. [Die islamischen Länder sind also heute unterlegen. Daraus folgt offenbar der nächste Satz: Daher] ...suchen immer mehr Muslime in Europa Arbeit. ... [diese „Folgerungen“ gehen weiter] Hier tragen die Schülerinnen der Koranschule in Gelsenkirchen den Koran, ... den sie kaum lesen können.“⁴⁹

W. Trutwin zeigt dasselbe Bild,⁵⁰ ebenso das Buch Kontexte 5/6. Die Probleme der Tapete treten hier stärker hervor, aber die Autoren versuchen zumindest den Eindruck der Kleidung durch ihren Untertitel etwas zu mildern.⁵¹

Beispiel 2: Das Buch Kontexte 5/6 hebt sich ansonsten positiv von allen anderen Schulbüchern dadurch ab, dass hier Kinder aus aller Welt mit ihrer Lebenswelt dargestellt werden und so ein Land und eine Religion durch diesen Jugendlichen oder diese Jugendliche Farbe gewinnt. Dieser Ansatz verdient ausdrückliche Anerkennung, allein beim Thema Islam ist das Urteil ambivalent: Wer die entsprechenden Seiten von Islam, Judentum und Buddhismus gegenüberstellt, kann nicht umhin zu bemerken, dass die Lebenswelt des islamischen Kindes (in Ägypten gegenüber Israel, Thailand u.a.) als ärmlich, wenn nicht sogar als etwas verkommen dargestellt wird.⁵² Auf den Seiten zu Buddhismus und Judentum lächelt den Betrachter im Zentrum ein Kind an, beim Islam kommt einem eine scheinbar verwahrloste Horde auf einem Eselskarren entgegen. Beim Buddhismus sind zwar nur Wellblechhütten die Behausung, sie wirken aber ordentlich im Gegensatz zur Straßenszene in Kairo. Die jüdischen Eltern sind westlich gekleidet, die Freunde modern angezogen; die Eltern und Kumpane des muslimischen Kindes wirken sehr ärmlich. Das jüdische Essen, eine Falafel, wirkt appetitlich, der Maisbrei aus Ägypten weniger. Natürlich ist es sinnvoll, auch Armut darzustellen. Und wenn es nur um Ägypten ginge, wäre das ein akzeptabler Ausschnitt der Wirklichkeit. Hier wird diese Armut

⁴⁸ Z. B. H. Halbfas (1983), *Das Weltenhaus. Ein religionsgeschichtliches Lesebuch*, Düsseldorf. Zur Kritik am Ansatz von Halbfas vgl. K. Meyer (1999), a.a.O., S. 88ff.

⁴⁹ Hubertus Halbfas (2005), *Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr* a.a.O., S. 203.

⁵⁰ W. Trutwin (2006), a.a.O., S. 211.

⁵¹ G. Bubholz/U. Tietz, U. (2002), a.a.O., S. 99.

⁵² Ebd. S.102f.

aber mit einer ganzen Religion, dem Islam, in Verbindung gebracht. Unter vielen gelungenen Beispielen des Buches spricht diese Bildauswahl eine Sprache, die Assoziationen von Verarmung und Verwahrlosung gerade beim Thema Islam freisetzt und so eine Religion einseitig mit Sozialproblemen verbindet.

Beispiel 3: Wenn das Buch „Brücken bauen“ für die 3. und 4. Klasse auf der Eingangsseite zum Thema „Muslime leben mit uns“ bedrohte, offenbar muslimische Menschen im Kirchenasyl mit den Stichworten „Hunger, Krieg, Unterdrückung“ zeigt,⁵³ verbindet sich dies unwillkürlich mit einer Rangstufung der Religionen: Schutzgebende christliche Kirche und bedrohte Muslime.

■ (unfreiwillige?) Veralberungen von Ritualen

Nicht nur wer den Konfirmandenunterricht besucht hat, weiß wie nah bei einem Ritual die Grenze zwischen Ehrfurcht und Komik sein kann, zwischen tiefer Würde und Lächerlichkeit. Gerade bei der Einführung fremder Religionen sollte um der anderen willen diese Gratwanderung nicht herausgefordert werden, sonst droht gerade durch Bilder der Eindruck, dass fremde Rituale etwas Lachhaftes haben.

Beispiel 1: Auch hier noch ein Beispiel aus Kontexte 5/6. Auf Seite 235 wird eine alte hinduistische Frau dargestellt, die intensiv betet. Eine Ziege läuft im Tempelbereich frei herum und trinkt vor der Frau. Durch die Perspektive des Fotos entsteht der Eindruck, dass die Frau die Ziege anbetet. Entgegen Stammtischmeinungen werden von Hindus aber keine Ziegen und auch keine Ratten und Kühe angebetet. Sie sind heilig, aber keine „Heiligen“.

Das Bild lädt sicher zum Diskutieren ein. Der visuelle Fehleindruck, dass die Frau die Ziege anbetet, wird aber auch durch 1000 Worte kaum wieder einzuholen sein.

Beispiel 2: Auch das Judentum wird von unfreiwilliger Veralberung durch deutsche Religionsbücher nicht ausgenommen. Das Kursbuch 2000⁵⁴ und das Kursbuch 1 (2005)⁵⁵ entnehmen einem israelischen Kinderbuch (offenbar einem Englischbuch) eine Zeichnung zum Passahmahl und führen damit in dieses Ritual ein. Auf dem Bild ist ein Tisch zu sehen mit den üblichen Bestandteilen des Passahmahls. Um den Tisch herum herrscht Chaos, ein kleines Kind steckt einem Mann rote Früchte an die Nase, ein anderer Mann liest beim Essen Zeitung, ein Junge hat sich unterm Tisch versteckt, ein weiterer bestiehlt einen dritten Mann, eine Frau ist eingeschlafen und ein kleiner Junge in den Nebenraum ans Fenster gelaufen, um auf Elia zu warten, der nach alter Tradition einstmals beim Passah wiederkommen wird. Das Bild ist in Israel, wo der Mehrzahl der Kinder der Ablauf des Passahs bekannt ist, allem Anschein nach eine ulkige Einführung in englisches Vokabular zu diesem Fest.⁵⁶ Ein deutsches Lehrbuch aber will mit diesem Fest erst bekannt machen. Der Eindruck, der entsteht, ist jedoch nicht der jüdischen Humors (der an anderer Stelle auch sein Recht hat), sondern die Erstbegegnung vermittelt, dass das Passahfest auch für Juden ein Witz ist. Hiermit ist das Problem dieses

⁵³ F. Munzel/R. Veit (2003), Religion 3/4. Brücken bauen. Religionsbuch für das 3. und 4. Schuljahr, Horneburg, Persen, S. 81.

⁵⁴ G. Kraft/D. Petri u.a. (1997, Hrsg.), Kursbuch Religion 2000, 5/6, Stuttgart, S. 204.

⁵⁵ G. Kraft/D. Petri (2005, Hrsg.), Das Kursbuch 1. Religion. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./ 6. Schuljahr, Stuttgart, Calwer, S. 192.

⁵⁶ Aus dem Titel im Abbildungsnachweis lässt sich die Zielgruppe des genannten israelischen Buches nicht genau ausmachen. Es wird verwiesen auf: „M. Lando (1991), The Happy Yom Tov Book“.

Bildes nicht erschöpft: Die Autoren haben nämlich die englischen Bezeichnungen an der Seite des Bildes stehen lassen, ohne sie alle zu erklären. Diese Mischung von englischen und jüdischen Fachwörtern für Passah-elemente ist auch mit der normalen Sekundärliteratur nicht zu entschlüsseln.

■ Ungeschickte Zuordnungen von Fotos zu Texten und Skizzen

Ganz kurz sei ein letzter Punkt bei diesen allgemeinen Fehlern erwähnt, der ebenfalls mehrfach vorkommt: Fotos, die nicht recht zu Skizzen oder Texten passen.

Beispiel 1: Es wirkt wenig geschickt, wenn im Text von einem 11- oder 12-jährigen Jungen namens Ibrahim ausführlich geredet wird, der den Koran liest, während als Illustration daneben ein 7- oder 8-jähriges muslimisches Mädchen ihre heilige Schrift studiert. Man fragt sich, ob es nicht im Medienzeitalter doch möglich gewesen wäre, das Foto von einem älteren Jungen mit Koran zu finden.⁵⁷

Beispiel 2: Das Buch „Meine Religion - deine Religion“ zeigt das Foto einer Moschee sowie einen Moscheegrundriss. Wenn man einmal davon absieht, dass ein purer Grundriss für junge Schülerinnen und Schüler nicht so leicht zu interpretieren ist, fällt es auch Lehrkräften nicht einfach, Skizze und Bild zur Deckung zu bringen, da ein Element des Fotos auf der Skizze fehlt und ein Element der Skizze hinter dem Rücken des Fotobetrachters liegt.⁵⁸

Beispiel 3: H. Biener hat darauf hingewiesen, dass die Glaubwürdigkeit leidet, wenn bei dem gleichen Portrait das Mädchen in einem Buch „Ayse“ in einem anderen Buch „Aygün“ heißt.⁵⁹

Insgesamt entsteht bei diesen allgemeinen Beispielen der Eindruck, dass beim Thema „fremder Religionen“ zum Teil die letzte Sorgfalt einer pädagogisch verantworteten Bild-Text-Auswahl fehlt.⁶⁰

Ein positives Beispiel der Korrektur unglücklichen Bildmaterials ist das Buch „Gerechtigkeit lernen“. Das Kapitel zu Paulus enthielt zunächst (1996) Fotos von jüdischen Menschen unserer Zeit bei religiösen Ritualen, die den Eindruck erweckten, es habe sich 2000 Jahre in dieser Religion nichts getan. Diese Fotos wurden in der Neuauflage (2000) nicht mehr verwendet. Dazu wurden in das Islamkapitel, das zuvor menschenleer war, zwei Fotos von Muslimen aufgenommen, so dass der Blick auf diese Religion „lebendiger“ wurde.

⁵⁷ G. Bubholz, / U. Tietz, U. (2002), a.a.O., S. 48. Vgl. auch W. Trutwin (2006), a.a.O., S. 206 immerhin im Text mit einem erzählenden Mädchen, statt eines Jungen. Das Alter des fotografierten Mädchen stimmt aber auch hier nicht mit dem Mädchen im Text überein.

⁵⁸ I. Kirchoff (1996), *Meine Religion - deine Religion: Christentum, Judentum, Islam*/Ilka Kirchoff. – Loccum.

⁵⁹ H. Biener (2006/7), Kapitel 6.5.3., Manuskript S. 485.

⁶⁰ H. Biener (2006/7) weist unter anderem noch auf die problematische Beschneidung muslimischer Kunstwerke hin, sowie auf die Problematik, das Bilderverbot gerade beim Propheten Mohammed zu umgehen (vgl. Kapitel 6.5.1, Manuskript S.479), sowie schließlich darauf, dass die Verwendung von schwarz-weiß Schnapsschüssen im Medienzeitalter begründungspflichtig sei (Kapitel 6.5.3, Manuskript S. 486).

4 Zwei Versuche zur Erweiterung des vorhandenen Bildmaterial „Lea fragt Kazim nach Gott“ und „Kinder der Weltreligionen“

4.1 Lea und Kazim

Vor allem aufgrund der dargestellten fehlenden Balancen habe ich mit der Arbeitsstelle für interreligiöse Kooperation in Hannover Projekte begonnen, um mit Bildmaterial vor allem die Seite des Gegenwärtigen, Hiesigen, konkret Verankerten und Ritualen zu stärken. In einem Vorab-Projekt für die *Primarstufe*⁶¹ wurde der religions-spezifische Fokus für Islam und Christentum „Gebetsruf/ Glocken, Gebete und Gebetsstätten“ ausgewählt.⁶² Ausgangspunkt waren dabei der Gebetsruf und die Glocken, als religiöse Zeugnisse, die sich auch mit numinosen Erfahrungen verbinden können.⁶³

Aus einer christlichen Gemeinde und einer muslimischen fanden sich jeweils ein Mädchen und ein Junge bereit, ihre Formen des Gebets und die Orte ihrer Religion vorzustellen. Gemeinsam mit den beiden zehnjährigen Kindern wurden im Wechsel Moschee und Kirche und das Gebet zu Hause bzw. in der Moschee in Bildserien fotografiert, so dass in den Bildern sowohl religiöses Handeln sichtbar wird als auch dialogische Brücken, wie oben gefordert (2.4.2), angelegt sind.

In Anlehnung an den ethnographischen Ansatz von Robert Jackson wurden bewusst die Kontexte der beiden Kinder aufgenommen, die familiäre Situation dargestellt und ihre Namen belassen. Kazim und Lea heißen auch in Wirklichkeit so.

4.2 Brücken und Grenzmarkierungen

In den Vorschlägen für die Unterrichtseinheiten zu „Kazim und Lea“ und durch die Materialien werden auf der einen Seite Brücken geschaffen, die auch eigene persönliche Fragen der Schülerinnen und Schüler ansprechen können, auf der anderen Seite wird ein bewusster Umgang mit Grenzen nahe gelegt. Dabei wurden durch die vorgeschlagenen Methoden Brücken und Grenzen gegenüber dem Fremden in Beziehung gesetzt.⁶⁴ Vier methodische Bausteine machen auch für die Schülerinnen und Schüler die bleibenden Religionsschranken deutlich: (a) Muslimische Artefakte werden auf einem grünen Tuch präsentiert, christliche auf einem violetten. (b) An der Wand der Schulklasse gibt es eine grüne und eine violette Seite für die Arbeitsergebnisse je zu den beiden Religionen. (c) Weiter werden als Impuls aus „A Gift to the Child“⁶⁵ Erzählungen mit einem Klang der jeweiligen Religion ein- und ausgeleitet und so unter-

⁶¹ K. Meyer (2006), Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2-6, Göttingen.

⁶² Im ersten Kapitel in Anlehnung an die Themenauswahl von „A Gift to the Child“; mit den Portraits auf den Arbeitsblättern in Anlehnung an die Bücher der Warwick-University; in „existentiellen“ Unterrichtsstunden in Anlehnung an das „Westhillprojekt“, von dem auch die zuvor genannten beiden Bücher Elemente aufnehmen.

⁶³ Dabei stammt die Eingangsidee aus M. Grimmit/J. Hull/J. Grove/L. Spencer (1991), a.a.O..

⁶⁴ Dieses „Grenzen setzen“ habe ich gegenüber „existentiellen“ englischen und deutschen Ansätzen als wichtigen Gegenpol festgehalten: K. Meyer (1999), a.a.O., S. 295f. Zum Hintergrund z.B. S. 283f.

⁶⁵ M. Grimmit/J. Hull/J. Grove/L. Spencer (1991), a.a.O..

schieden. (d) Arbeitsblätter zum Islam zeigen rechts oben ein kleines Bild von Kazim, solche zum Christentum ein Bild von Lea. Die christlichen und muslimischen Zeugnisse bekommen so ihre besondere Kennung.

Diese „Grenzmarkierungen“ werden jedoch „osmotisch“ verstanden (Theo Sundermeier⁶⁶). Wie eine Zellwand markieren sie Unterschiede und erlauben doch Impulse für eigenes Denken und Glauben. So folgt am Ende jeder Unterrichtssequenz eine Stunde zu einem existentiellen Thema, das Ideen und Fragen aus Bild und Text, angetrieben von Kazim oder Lea, über die Religionsschranken hinweg aufnimmt (z.B. führt das Bild von Kazim zur muslimischen Niederwerfung zur Frage nach dem eigenen „Klein-Sein“, der eigenen „Schutzbedürftigkeit“ vor Gott durch das Medium einer Haltung). So bleibt neben dem Bewusstwerden der Unterschiede pro Sequenz eine ganze Stunde dafür, osmotische Impulse für die eigene Erfahrung, die eigenen Träume, die eigenen Ängste und eigenen Glauben weiter zu bearbeiten.

4.3 Umsetzungen der Leitlinien

Mit dem Startkonzept wird versucht, die o.g. Leitlinien für die *Grundschule* umzusetzen:

- Mit Bildmaterial zu einem bestimmten thematischen Fokus (Gebet, Gebetsrufe/Glocken, Gebetshaltungen, Gebetsstätten) wird
- über die Einführung von Vergangenen (der erste Gebetsrufer) und Gegenwärtigem (Gebetsruf heute bei uns, Moscheen in Deutschland),
- Generellem (Gebetshaltungen) und persönlich Verankertem (Leas Gebet),
- unter Aufnahme von sozialen Belangen (Wie feiern wir zusammen?) und religiösen Fragen (Wie können wir zusammen beten?)
- durch Brechungen (Lea betet gar nicht mehr so regelmäßig)⁶⁷
- durch klare Zuordnungen (Farben, Zuordnung mit Passfotos)
- und die Brücken wiederkehrender Kinder mit ihren Eltern
- die Chance genutzt, eigene existentielle Fragen der Kinder immer wieder aufzugreifen und zu bearbeiten (Was heißt für es für mich, schutzbedürftig zu sein?)

In Arbeit ist zur Zeit ein Anschlussprojekt mit Kindern zwischen 12 und 14 Jahren aus sechs Weltreligionen, die sich gemeinsam an ihren religiösen Stätten besuchen. Die Kinder werden dabei direkt in das Projekt einbezogen, indem sie selbst Details fotografieren und indem die Bilder für die Veröffentlichung gemeinsam mit den Kindern ausgewählt werden. Der Arbeitsprozess wird dabei dokumentiert, und einzelne Zitate und Bilder der Kinder finden Eingang in die spätere Publikation. So wird z.B. neben den offiziellen Bildern der Moschee auch ein Bild von einem Detail aufgenommen, das dem buddhistischen Mädchen wichtig war; unter dem Bild erscheint ein Kommentar von ihr. So wird auch für die lesenden Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I der dialogische Prozess bei der Erstellung dieses Arbeitsmaterials deutlich und kann auch im Klassenraum intensive Gespräche anstoßen.

⁶⁶ Th. Sundermeier (1996), a.a.O., S.135f.

⁶⁷ Das Buch ist für die Grundschule geschrieben und geht daher sehr vorsichtig mit Brechungen, Irritationen usw. um. Für die Sekundarstufe wird hier anders gearbeitet werden.