

Eine Welt in der Schule

Unterrichtsanregungen für die Grundschule und Sekundarstufe I



Thema: Religionen/Werte

»WerteSchätzen«

»Was geht uns Religion an?«

Glaube und Religion – Fußball und Popmusik

Kopftuch, Tschador, Hautbleiche und Piercing

Was glaubst du?

Mexiko-Kiste



»WerteSchätzen«

Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung

Christa Dommel

Religionen und öffentliche Bildung – nicht erst seit der Klage um das Kopftuch bei Lehrerinnen ein emotional aufgeladenes Thema: Kruzifixe im Klassenraum oder nicht? Religionsunterricht für evangelische, katholische, muslimische Schülerinnen und Schüler getrennt und dazu noch »Ersatzdienst« Ethik/Philosophie? Oder besser Religionsunterricht für alle gemeinsam wie in Brandenburg, Bremen und Hamburg?

Diese Fragen wurden alle schon bis vor das Bundesverfassungsgericht gebracht, müssen aber letztlich im gesellschaftlichen Diskurs ausgehandelt werden. Das Verhältnis von staatlicher Schule und Religionsgemeinschaften ist derzeit wieder verstärkt im Gespräch. Nicht nur in der Schule, sondern bereits im Kindergarten überholt die religiös und weltanschaulich vielfältige Wirklichkeit der Kindergruppen immer mehr die existierenden pädagogischen Konzepte zur Bildung im Zusammenhang mit Religion und stellt sie vor neue Herausforderungen.

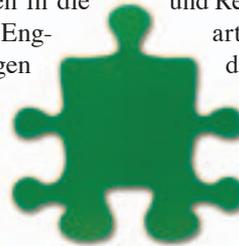
Die Tagung »WerteSchätzen«, die der Studiengang Religionswissenschaft / Religionspädagogik der Universität Bremen Ende Oktober 2003 auf Initiative von Prof. Dr. Jürgen Lott veranstaltete, stellte sich dieser Herausforderung und bot ein Forum für internationalen akademischen und

pädagogisch-praktischen Austausch und für den Blick über die Grenzen in die europäischen Nachbarländer England und Norwegen mit Bezügen zur Türkei und Südafrika: im Blickpunkt standen sowohl die pädagogische Wertschätzung für jedes Individuum als auch das Werteschätzen als soziales Lernen im Zusammenhang mit Religion(en) im Rahmen öffentlicher Bildung. Durch die breite Kooperation mit vielen Bremer Bildungseinrichtungen waren viele Institutionen an der Vorbereitung und Durchführung beteiligt, die mit interkulturellem und interreligiösem Lernen in ihrem beruflichen Alltag zu tun haben.

Einführung in die Thematik Der international renommierte Vorreiter der englischen multireligiösen Pädagogik, Prof. John Hull von der Universität Birmingham, bildete mit seinem Vortrag den Auftakt des Tagungsprogramms mit einer pädagogischen Antwort auf religiöse Gewalt. Er analysierte das Gewaltpotential der Religionen: Dichotomisierungen von Identitäten wie »Erwählte« und »Verdammte«, »Wir« und »Sie«, bis hin zu rassistischen, pseudo-biologischen Kate-

gorien, die Menschen anderer Kulturen und Religionszugehörigkeiten zu andersartigen Wesen machen, die nicht dieselbe Art von Geist oder Seele in sich tragen wie »wir«, tragen in hohem Maße zu Krieg und Terror bei. Keine Religion sieht Hull per se vor dieser Gefahr gefeit. Die Verantwortung öffentlicher Bildung besteht für ihn darin, der Herausbildung dieser Art von exklusiven Formen religiöser Identität eine – theologisch fundierte – Selbstüberschreitung der eigenen Glaubensgewissheiten entgegenzusetzen und Gelegenheiten anzubieten für ein pädagogisch angeleitetes Zusammentreffen mit anderen, wie es seit 1988 im englischen staatlichen Religionsunterricht (Religious Education) für alle Kinder gemeinsam geschieht. Selbst-Transzendenz ist demnach die Voraussetzung, um das Friedenspotential der Religionen ausschöpfen zu können.

Arbeitsgruppen In verschiedenen Arbeitsgruppen bot sich anschließend für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Gelegenheit, Impulsreferate zu ihrem jeweiligen Arbeitsgebiet zu hören und sich darüber mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen.



Inhalt

2 »WerteSchätzen« _____ Christa Dommel

6 »Was geht uns Religion an?« _____ Katja Lüpke/Tufan Uyanik

10 Glaube und Religion – Fußball und Popmusik _____ Wolfgang Liesigk

17 Kopftuch, Tschador, Hautbleiche und Piercing _____ Jos Schnurer

21 Was glaubst du? _____ Peter Bräunlein

24 Mexikokiste _____ Natascha Dennis

... im nächsten Heft
»Schöpfungsmythen«
Schwerpunktthema für die Grundschule

Kindergarten/Vorschule Der vor- schulische Bereich rückt durch die Ergebnisse der PISA-Studie zunehmend ins öffentliche Interesse. Petra Wagner, Pädagogin und Koordinatorin des Berliner Projekts »Kinderwelten«, stellte in ihrem Impulsreferat die Charakteristika der vorurteilsbewussten Pädagogik (»Anti-Bias-Approach« von Louise Derman-Sparks) vor, an der sich das Berliner Projekt für Kindertagesstätten orientiert. Dieser Ansatz öffnet den Blick für tatsächliche Vielfalt im Kontext interkultureller und interreligiöser Pädagogik und verzichtet auf »Wir«-und-»Die«-Konstruktionen, die in Konzepten mit Stichworten wie »Das Eigene und das Fremde« oder »Kulturbegegnung« häufig auf feste Bilder und kulturalisierende Verallgemeinerungen zurückgreifen. Basierend auf dem Situationsansatz, der sich auf das Erkennen von Schlüsselsituationen im Alltag der Kinder stützt, ist das Ziel von »Kinderwelten« nicht in erster Linie, hehre Ziele wie Frieden, Toleranz und Menschlichkeit zu propagieren, sondern gemeinsam mit Erzieherinnen und Erziehern, Kindern und Eltern konkrete Interventionsmöglichkeiten im eigenen Alltag zu entwickeln nach dem Prinzip: »Wer den Rohling nicht zurechtweist, ermutigt die Roheit«, denn: Vorurteile »tun im Herzen weh«, wie ein Kind es treffend formulierte. Und Vorurteile im Zusammenhang mit Religionen gibt es mehr als genug. Wertvoll waren hier auch die Bilderbuchtipps zu religiöser Vielfalt.

Im zweiten Teil beleuchtete Dr. Yasemin Karakaşoğlu, Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Essen, die Perspektive der angehenden Erzieherinnen mit islamischem Hintergrund. Auf der Grundlage ihrer empirischen Studie »Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen« (2000) analysierte sie das Verhältnis von jungen Frauen aus türkisch-muslimischen Familien, die in pädagogische Berufe streben, zu ihrer Religion und zum deutschen Bildungssystem. Ihre Befragungsergebnisse mit Lehramtsstudentinnen zeigen eindeutig, dass die Interviewpartnerinnen – ob Kopftuchträgerinnen oder nicht – ihre muslimische Religiosität durchweg nicht als Gegensatz zum Bildungsbegriff der Aufklärung mit den Erziehungszielen Mündigkeit, Selbständigkeit und Selbstbestimmung betrachten, sondern sich

mit diesem modernen Bildungsbegriff der demokratischen Gesellschaft identifizieren, zu der sie sich zugehörig fühlen.

Im krassen Gegensatz dazu stehen die Erfahrungen, die muslimische Erzieherinnen machen auf der Suche nach Ausbildungs- und Arbeitsplätzen in deutschen Kindertagesstätten, vor allem diejenigen, die durch ihr Kopftuch explizit als Musliminnen sichtbar sind: ihre systematische Ausgrenzung nimmt nach dem Verfassungsgerichtsstreit um die Lehrerin Fereshta Ludin tendenziell noch zu. Im Verlauf des Gesprächs stellte sich die drängende Frage, wie dieser Stigmatisierung einer zahlenmäßig wachsenden Bevölkerungsgruppe Einhalt geboten werden kann und welche strukturellen Ursachen sie hat.

Primarstufe Die zweite AG befasste sich mit der Primarstufe. Dass Grundschulkindern bereits mit großem Interesse die eigene Religion und die ihrer andersgläubigen Mitschüler erkunden, wird deutlich am Beispiel der Hamburger Erfahrungen mit »Religionsunterricht für alle«, aus denen Ursula Sieg, Pastorin der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche, ihr Modell für interreligiöses Lernen für die Primarstufe entwickelt hat. Sie stellte praktische Unterrichtsbeispiele vor, die für muslimisch-christlich-nichtreligiös zusammengesetzte Kindergruppen entwickelt wurden, und die ein Pendeln zwischen individuell »Eigenem« und »Gemeinsamem« fördern (wohlgemerkt: nicht zwischen »Eigenem« und »Fremdem«!). Intensiver Austausch mit muslimischen Theologinnen und Theologen bildet hier eine stabile Grundlage, um auch die islamischen Perspektiven in gemeinsame Themenfelder wie z. B. das Thema »Seele« fundiert einbeziehen zu können.

Im Anschluss stellte Prof. Dr. Rainer Winkel, Gründer und ehemaliger Schulleiter der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen, seine Erfahrungen und theoretischen

Schlussfolgerungen aus diesem Experiment mit einer christlich-konfessionellen Schule für eine multireligiös zusammengesetzte Schülerschaft in einem multikulturellen Stadtteil vor, mit speziellem Focus auf Primarstufe und religiöse Identitätsbildung in diesem Alter.

Sekundarstufe Überdurchschnittlich nachgefragt und mit drei international bekannten Referenten besetzt war die AG Sekundarstufe. Der erste Vortrag von Prof. Dr. Gordon Mitchell aus Südafrika, der in Hamburg Erziehungswissenschaft für Religionspädagoginnen und -pädagogen lehrt, verglich das integrative Hamburger Modell »Religionsunterricht für alle« mit dem multireligiösen südafrikanischen Modell. Es wurden deutliche Parallelen offenkundig, u. a. darin, wie die nationale Geschichte als schwieriges Erbe auch die religionspädagogischen Diskurse bis heute stark beeinflusst, aber auch klare Unterschiede. Die südafrikanische Religionspädagogik nach dem Apartheids-Regime ist eindeutig religionswissenschaftlich orientiert und stark von der englischen Tradition beeinflusst. Der Vergleich





mit dem Hamburger Modell, das von ideologiekritischen und befreiungstheologischen pädagogischen Ansätzen geprägt ist und vor allem vom Pädagogisch-Theologischen Institut der Nordelbischen Evangelischen Kirche federführend entwickelt und zusammen mit Vertretern anderer Religionsgemeinschaften für alle Kinder geöffnet wurde, ergibt interessante Anregungen zur Selbstreflexion für beide Seiten: Lläuft die kognitiv-informationsorientierte Religionsdidaktik in Südafrika Gefahr, die Atmosphäre sozialer und politischer Kritik zu verlieren?

Und: Führt die in Deutschland immer wieder betonte Trennung nach Konfessionen und Religionszugehörigkeiten auch zu einer faktischen ethnischen Unterscheidung, die darauf abzielt, Menschen voneinander zu isolieren, anstatt sie zum Zusammenleben zu befähigen?

Das Spektrum dieser Arbeitsgruppe wurde erweitert durch zwei norwegische Perspektiven – eine aus religionswissenschaftlicher Sicht, vertreten durch Prof. Dr. Einar Thomassen, Religionshistoriker an der Universität Bergen, und durch eine Vertreterin der norwegischen Religionspädagogik für das religionenübergreifende Schulfach KRL (»Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering«, dt. »Christentumskunde mit Religions- und Weltanschauungsorientierung«), Heid Leganger-Krogstad von der Universität Oslo, Fachbereich Erziehungswissenschaften. Einar Thomassen berichtete von seiner Tätigkeit im Rahmen einer Kommission zur Lehrplanreform für das 1997 neugeschaffene Fach KRL und problematisierte aus religionswissenschaftlicher Sicht die dort immer noch beibehaltene Hierarchisierung innerhalb der Struktur des Faches: Christentum einerseits wird »anderen« Religionen als inhaltlicher Schwerpunkt gegenübergestellt und auf einer normativen Ebene mehr als die anderen Religionen als »Kulturerbe« und Quelle gemeinsamer Werte gewürdigt. Heid Leganger-Krogstad stellte an Hand des Beispiels der Stadt Oslo ihr Modell von kontextueller Religionsdidaktik zu Pluralismus im Lokalen vor. Weiteres Bezugsfeld bildeten außerdem ihre langjährigen Studien zur ethnischen Minderheit der Samen in Nordnorwegen, zu deren Religiosität und ihrer Repräsentanz im Lehrplan.

Weitere Impulse zum Thema

Dr. Christian Hellmann beleuchtete den Begriff »Interkulturelle Bildung« sowie als dessen Bestandteil auch den Begriff »Kultur«. Das europäische Verständnis von Religion als Privatsache ist in anderen Kulturen nicht als Gegebenheit vorauszusetzen, für Christian Hellmann gehört daher Achtung vor der Religion zur Grundlage interkultureller Bildung – innerhalb bestimmter ethischer Grundwerte. Zentrales Kriterium interreligiöser Pädagogik ist demzufolge die positive Integrationskraft der Religionen im Stadtteil: interreligiöse Gottesdienste, Feste und Gebete bieten eine enge Verbindung der religiösen und der am Gemeinwesen orientierten Arbeit, die dann auch in Kindergarten und Schule zum Tragen kommt.

Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz' Referat machte deutlich, dass Migrantenkinder im deutschen Bildungswesen überdurchschnittlich erfolgreich und strukturell benachteiligt sind und beleuchtete familiäre Milieus, Religiosität und Bildungserfolg an Hand einer Vielzahl empirischer Studien. Er wies hin auf den engen Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Migrantenfamilien, ihrer internen Kommunikationsstruktur (z. B. bei »Befehlsfamilien« mit starker muslimischer Bindung und wenig innerislamischer Toleranz) und dem Schulerfolg der Kinder.

Eine Korrelation zwischen Religiosität und demokratischer Wertorientierung konnte weder positiv noch negativ belegt werden. Der Vortrag schloss mit einem Katalog konkreter Vorschläge, wie Schule und Erwachsenenbildung zu einer größeren zivilgesellschaftlichen Toleranz im Hinblick auf Normen und Werte beitragen könnten – sowohl bei der Mehrheitsgesellschaft als auch in den Migrantenfamilien.

Im anschließenden gemeinsamen Plenum stellten die Arbeitsgruppen einander die jeweils zentralen Thesen und Diskussionsergebnisse vor.

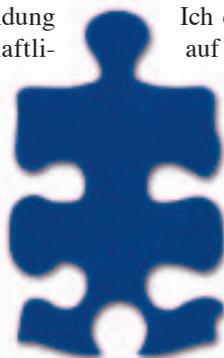
Es wurde einerseits deutlich, dass kirchlich geprägte Pädagogik im Unterschied zur allgemeinen Pädagogik einen stärkeren Akzent auf die Herausbildung von kollektiver religiöser Identität setzt und diese als Voraussetzung für interkulturelle Bildung im Zusammenhang mit Religion

betrachtet, während Pädagogik an öffentlichen Einrichtungen mehr Gewicht auf das Individuum und seine persönliche Pluralismus-Kompetenz legt. Andererseits wurde einhellig das Streben nach einer gemeinsamen Werte-Grundlage benannt, die religions- und weltanschauungsübergreifend für alle gelten muss, die im gemeinsamen Alltag bereits spürbar ist und nicht an Religionsgrenzen Halt macht.

Dr. Julia Ipgraves empirische Untersuchung des Dialogs im Klassenzimmer ihrer Grundschule in Leicester (Großbritannien) im Schulfach »Religious Education« brachte anschließend ebenfalls die eigenen kreativen Beiträge der Kinder zur Auseinandersetzung mit religiösem Pluralismus lebendig zum Ausdruck. In dem von ihr begründeten »Building E-Bridges«-Projekt wird elektronischer Austausch per E-Mail zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulen mit unterschiedlicher ethnischer und religiöser Zusammensetzung pädagogisch im Religionsunterricht begleitet. Das Thema »Glaube« wird nach gemeinsam vereinbarten Spielregeln mit den E-Mail-Partnern erkundet, wobei die Kinder nicht einfach Wissen vermittelt bekommen, sondern selbst teilhaben an der Wissensproduktion durch Kleingruppen und im Plenum. Die Zitate der Kinder zeigen, wie wichtig die integrative Religionspädagogik auch für Demokratieerziehung im Rahmen des neuen englischen Lehrplanbereichs »Citizenship Education« ist: »... und dann fragen sie mich »Was glaubst du, welche Hautfarbe Gott hat?« Und die meisten Leute mit meiner Hautfarbe würden sagen, er ist schwarz, aber ich denke, er ist alle Farben gemischt – schwarz, weiß, gelb, blau, rosa.

Ich denke, er ist jede einzelne Farbe auf der Welt. Ich glaube nicht, dass er eine bestimmte Farbe ist.«

Dr. Abdullah Sahin, muslimischer Theologe türkischer Herkunft (Universität Birmingham/England), stellte dann seine Perspektive auf das britische System des multireligiösen Religionsunterrichts vor im Hinblick auf islamische Erziehung. Er sprach von seinem Kulturschock, den er nach dem Abschluss des Studiums in Ankara und seinem Wechsel nach Birmingham erlebte – allerdings nicht im Hinblick auf die englische Gesellschaft, sondern bezogen auf die muslimische community in Birmingham, in der ein für ihn bis dahin



unbekannter traditionalistischer Islam vorherrschte. Auf diesem Hintergrund hält er eine Orientierung der islamischen Pädagogik an allgemeinen pädagogischen Prinzipien wie Förderung kritischen Denkens und das Entwickeln eigener Fragestellungen für dringend geboten, wenn Kinder und Enkel der muslimischen Einwanderer nicht in einen unüberbrückbaren Konflikt zwischen islamischer Tradition und der Gesellschaft, in der sie leben, gestürzt werden sollen. Diese pädagogischen Prinzipien sind für ihn auch aus theologischer Sicht vom Islam her nicht nur begründbar, sondern geradezu eine Pflicht. Das englische Modell des Religionsunterrichts für alle unterstützt er unter Hinweis auf die Notwendigkeit interreligiöser Erfahrungen, die es bietet. (Text ist online zugänglich unter www.religion.uni-bremen.de/...)

Dr. Barbara Asbrand von der Universität Erlangen-Nürnberg fügte aus deutscher erziehungswissenschaftlicher Perspektive Anmerkungen zum interreligiösen Lernen hinzu, bei denen sie die Grundlinien der aktuellen Schulentwicklung generell nachzeichnete, die sich vom Lernen in separaten Fächern wegbewegen hin zu fächerübergreifenden Projekten und interaktivem Lernen, und untermauerte mit dieser Analyse ihr Plädoyer für ein interreligiöses Lernen, das sich nicht an Konfessions- oder Religionszugehörigkeiten orientiert.

Abschlusspodium »Religion und Bildung« Deutlich wurde in der abschließenden Diskussion, dass die Perspektiven auf Religion und Bildung vielfältig sind, auch innerhalb des islamischen Spektrums. Die Position des ZMD zum schulischen Bereich, das nachdrückliche Plädoyer für einen islamischen konfessionellen Religionsunterricht im Sinne der Gleichbehandlung der Religionen, wurde als nicht verallgemeinerbar bezeichnet, mit Hinweis auf die rechtliche Situation in Bremen, die keinen konfessionellen Religionsunterricht kennt (Bremer Klausel des Grundgesetzes Art. 141) und die von Jürgen Lott noch einmal als besondere Chance hervorgehoben wurde, auch nach den positiven Erfahrungen aus anderen Ländern und aus Hamburg, die auf der Tagung vorgestellt worden waren. Auch aus pädagogischer Sicht spricht vieles für einen gemeinsamen Unterricht, auf jeden Fall aber für eine enge Zusammen-



Podiumsdiskussion mit Prof. Dr. Lott (am Mikrofon)



Moderation der einzelnen Arbeitsgruppen

arbeit der – ggf. getrennten – Religionsunterrichte. Die Ausländerbeauftragte Dagmar Lill unterstrich die Bedeutung für die Integration der Einwandererkinder durch einen solchen gemeinsamen Unterricht. In der Diskussion mit dem Plenum wurde der Aspekt deutlich, dass – ähnlich wie in England von Abdullah Sahin beobachtet – auch in Deutschland die religionspädagogische Landschaft bislang fast ausschließlich christlich geprägt ist. Ein Modellversuch »Islamkunde« wurde daher – als ein Schritt, dem weitere gemeinsame folgen sollten – durchaus als förderlich erachtet, um die Partizipation und Professionalisierung muslimischer Religionspädagoginnen und -pädagogen im öffentlichen Bildungswesen zu unterstützen, wenn diese Entwicklung nicht zur Isolation in einem neuen »Ghetto« für Migrantinnen und Migranten führt. Kritisch angemerkt wurde, dass sich der Großteil der Podiumsdiskussion um schulische Religionspädagogik und deren Konflikte drehte. Daraus ergab sich die Forderung nach einer vertieften Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt im Bereich der Kindergärten, für deren Anerkennung als Bildungseinrichtungen sich der Bundesverband wie

die Landesverbände Evangelischer Kindertagesstätten einsetzt. Auch und gerade in kirchlichen Einrichtungen lernen und leben Kinder aus Familien verschiedener religiöser Herkunft und können das hier vorhandene interreligiöse Lernpotential nutzen.

Zur aktuellen Kopftuchdiskussion wurde im Plenum angemerkt, dass die von Hysterie geprägte Medienöffentlichkeit in Deutschland entscheidende bildungspolitische Aspekte ausblende, um die es auf dieser Tagung ging:

Die Förderung demokratischer Werte wie Chancengleichheit und Menschenrechte sind der gemeinsame Nenner, der religiös und säkular geprägte Pädagoginnen und Pädagogen in diesem Kontext miteinander verbindet, manchmal auch gegen ihre eigenen Glaubensbrüder und -schwestern.

Ein ausführlicher Dokumentationsband, der fast alle Tagungsbeiträge umfasst und weitere Beiträge zum Thema enthält, ist im Frankfurter IKO Verlag erschienen:

CHRISTA DOMMEL/JÜRGEN HEUMANN/GERT OTTO (Hrsg.): WerteSchätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung. ISBN 3-88939-716-6, 388 Seiten, 24,90 €. Kontakt-E-Mail: dommel@uni-bremen.de

»Was geht uns Religion an?«

Projekt in einer Berliner Gesamtschule

Katja Lüpke/Tufan Uyanik

In der Alexander-Puschkin-Oberschule in Berlin-Lichtenberg wird interkulturelles Lernen als Teil des Schulprogrammes in verschiedenen Fächern und in vielfältigen Projekten des Zusammenlebens und -lernens umgesetzt. Je Schulhalbjahr werden Länderschwerpunkte gesetzt, die in der Unterrichtsgestaltung geeigneter Fächer Berücksichtigung finden.

Die Aspekte interkulturellen Lernens werden dabei in fächerübergreifenden Lerngelegenheiten (Projektwochen, Einbeziehung von außerschulischen Partnern bzw. Referenten etc.) miteinander vernetzt. So setzt sich z. B. der Wahlpflichtunterricht »Bildende Kunst« mit der Kunst und Kultur, aber auch mit der Sprache und Literatur sowie mit der Musik und der Geschichte des jeweiligen Schwerpunktkontinents bzw. -landes auseinander. Die Vielfalt der Unterrichtsvorhaben auf Grundlage des

interkulturellen Zusammenlebens fördert so die Toleranz und Akzeptanz fremder Kulturen sowie ein besseres Verständnis der eigenen Kultur. Im März 2003 bekam die Alexander-Puschkin-Oberschule als dritte Schule Berlins die Auszeichnung »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« verliehen.

An unserer Schule findet kein Religionsunterricht statt. Auch eine religiöse Vorbildung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern ist größtenteils nicht gegeben. Dies ist sicher immer noch durch die Sozialisation der Elterngeneration in der DDR zu begründen. Deshalb hat es uns interessiert, der Frage unserer Schülerinnen und Schüler »Was geht uns Religion an?« nachzugehen.

Das im Folgenden vorgestellte Inselspiel »Was geht uns Religion an?« wurde an einem Nachmittag in unserem Schulclub

mit 12 Schülerinnen und Schülern aus der achten und neunten Jahrgangsstufe durchgeführt. Die Teilnahme war freiwillig.

Ziel des Projektes Das Ziel ist nicht eine religiöse Erziehung der Schülerinnen und Schüler, sondern die Auseinandersetzung mit religiösen Überzeugungen, Traditionen und moralischen Einstellungen. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Grundstrukturen des menschlichen Zusammenlebens sich in den verschiedenen Grundsätzen und Geboten der Religionen wiederfinden und diese die Grundlage einer Gemeinschaft darstellen. Ein weiterer Schwerpunkt des Projektes ist, im Gespräch und im Rollenspiel zu klären, inwiefern die Religionen auch im eigenen Leben eine Rolle spielen – auch wenn sie ihrer Meinung nach nicht religiös sind.



Das Inselspiel Die Schülerinnen und Schüler stellen sich vor, dass sie mit Rettungsbooten (fünf bis sechs Insassen) jeweils auf einer einsamen Insel stranden. Die Insel war von kleinen, aber auch großen gefährlichen Tieren bewohnt, Frischwasser war vorhanden, jedoch keine Werkzeuge, keine Streichhölzer sowie kein Proviant und kein Handy.

Die Schülerinnen und Schüler reagierten sehr motiviert auf die Ausgangssituation. Es störte sie nur, dass sie ohne ihre heißgeliebten Handys, die auch während der gesamten Projektzeit ausgeschaltet waren, auf der Insel stranden. Auch stellten sie alberne Vermutungen an, welche »gefährlichen« Tiere sie erwarten.

1. Schritt

Im ersten Schritt ging es um das Überleben bzw. Experimentieren auf der Insel unter dem Gesichtspunkt, was passiert, wenn mitgebrachte, sonst vorhandene religiöse Traditionen und Prägungen im Alltag wegfallen?

Die Feiertage, Symbole und Namen waren den Schülerinnen und Schülern überwiegend bekannt. Über deren Inhalte und Bedeutungen informierten sie sich in den ausgelegten Materialien.

- Feiertage/Feste
z.B. Sonntage (Wochenrhythmus), Weihnachten (Krippendarstellung, Familie – Weihnachtsbaum), Ostern, Pfingsten, Himmelfahrt, Nikolaus (Geschenke), Lichterfest, Ramadan
- Namen
z.B. Maria, Matthias, Johanna, Eva, ...
(Quelle: Namensbücher)
- Symbole
z.B.    
- Nahrung
z.B. Nahrungsvorschriften im Judentum und Islam wie koschere Speisen und das Verbot von Schweinefleisch und Alkohol.

2. Schritt

Als Orientierung und Einstimmung auf das Rollenspiel schauten sich alle Schülerinnen und Schüler den Beginn des Filmes »Der Herr der Fliegen« von William Golding an. Wir empfehlen den Film bis zu der Stelle zu zeigen, an dem die Jugendlichen beginnen die Insel zu erkunden. Als Alternative zum Film ist auch eine Fantasiereise denkbar, bei der der Spielleiter von der Insel erzählt.

In unserem Projekt verglichen die »Inselbewohner« die Charaktere des

Du bist der Koch.
Deine Aufgabe ist dafür zu sorgen, dass die Jäger/Sammler Nahrung bringen, der »Feuerwächter« sich um das Feuer kümmert, immer Frischwasser vorhanden ist und jeder auf der Insel genügend Nahrung bekommt.



Du bist Medizinmann.
Die Gruppenmitglieder kommen zu dir, wenn sie krank oder verletzt sind. Deine Aufgabe ist es, sie zu heilen.

Du bist der Feuerwächter und fürs Feuermachen zuständig.
Du musst das Brennholzsammeln organisieren und darauf achten, dass die Flammen nicht ausgehen.

Die durch Los ermittelten Rollen der Mitspieler wurden auf Rollenkärtchen beschrieben

Du bist ein Jäger und Sammler.
Deine Aufgabe ist es, die Gruppe mit ausreichend Nahrung zu versorgen, die du im Wald, im Wasser sammelst, jagst oder fängst.

Films mit einzelnen Gruppenmitgliedern und suchten den Zusammenhang zwischen Film und Planspiel: »Jetzt müssen wir sicher auch gleich durch den Dschungel!«

1. Inseltag

Die Schülerinnen und Schüler erhielten eine Grundform ihrer Insel und Einzelteile aus Papier (Berge, Felsen, Fluss, Urwald, wilde Tiere und Kleintiere, Strand, Obstbäume etc.) zum »Einrichten« der Insel. Die einzelnen Gruppen gestalteten und »erkundeten« ihre Insel. Sie diskutierten, wo auf ihrer Insel ein Fluss verläuft, eine Palmenplantage entsteht, wilde Hühner leben und klebten die Einzelteile auf ihre Inselform.

2. Inseltag

Am zweiten Tag ging es um die Aufgabenverteilung, die das Über- und Zusammen-

leben der Gruppe gewährleisten sollte. Jeder Inselbewohner zog eine der oben abgebildeten Rollenkarten: In unserem Projekt gab es einen Koch, einen Feuerwächter, einen Medizinmann und drei Jäger und Sammler. Die Reaktionen auf die durch Los ermittelten Rollen waren recht unterschiedlich. Die Jäger, Sammler und der Medizinmann waren mit ihrer Rollenzuteilung zufrieden, während es immer die Rolle des Kochs war, die nicht so angesehen wurde.

Die Gruppenteilnehmer stellten die Inhalte ihrer Aufgaben vor, organisierten im Gespräch ihren Tagesablauf und stellten dabei fest, dass sich die Aufgaben gegenseitig bedingen und beeinflussen. So mussten zum Beispiel die Jäger und Sammler das Brennholz für den Feuerwächter sammeln und dieser sorgte u. a. für eine Feuerstelle für den Koch.

3. Inseltag

Am dritten Tag geschahen unvorhergesehene Ereignisse. Sie wurden in Form von Ereigniskarten in das Rollenspiel eingeführt und diskutiert. Während der Diskussion setzte sich jedes Gruppenmitglied mit neuen Aufgaben in seiner Rolle auseinander.

Jemand hat nachts Tiere aus dem Urwald gehört!

Die Schülerinnen und Schüler diskutierten, wie sie sich schützen können, z. B. durch Nachtwachen und Schutzfeuer.

Über Nacht hat sich das Wetter verschlechtert. Es regnet heftig!

Die Schülerinnen und Schüler diskutierten über den Bau einer Hütte oder anderer Maßnahmen. Die Schülerinnen und Schüler gingen auch auf den Inseln noch von ihrem Alltag aus und schlugen daher Vorgehensweisen mit Materialien vor, die auf der Insel nicht vorhanden waren, wie z. B. Waffen, Bewegungsmelder, Bohrmaschine, Nägel ... Die Diskussionen in den Gruppen dauerten so länger, da Baumaterialien und Waffen erst auf die auf der Insel vorhandenen Materialien reduziert werden mussten.

Du hast keine Lust, deine zugeweilte Aufgabe zu erfüllen und verweigerst die Mitarbeit in der Gruppe.

Diese Konfliktsituation rief eine sehr heftige Diskussion hervor, da die Gruppenteilnehmer nicht bereit waren,

dieses Verhalten zu akzeptieren. Sie bewegten ihn, seine Aufgabe weiterhin zu erledigen, indem sie ihm Essensentzug androhten. Jäger/Sammler: »Wenn du keine Lust hast, für uns Brennholz zu holen, kriegst du von uns auch nichts mehr zu essen!«

Die Jäger kommen mit leeren Händen zurück und behaupten, dass sie keine Nahrung gefunden haben. In Wirklichkeit haben sie das, was sie gesammelt hatten, bereits im Wald selber gegessen. Dieses kommt im Gespräch heraus.

Die Schülerinnen und Schüler dachten über Lügen und Ehrlichkeit und über Sanktionen nach.

Du hast dich beim Jagen schwer verletzt. Die anderen Jäger schleppen dich bewusstlos ins Lager zurück.

Eine neue Aufgabenverteilung und Gruppensituation konnte diskutiert werden: Die Gruppe könnte z. B. beschließen, dass der Mediziner beim Verletzten bleibt und der Koch die Aufgabe eines Jägers zusätzlich übernimmt.

Eine unserer Gruppen kam zu dem Ergebnis, dass der Koch jetzt auch jagen geht. Die entsprechende Schülerin freute sich, da sie sich in der Rolle der Köchin innerhalb der Gruppe recht unwohl fühlte.

Du hast Heimweh und erledigst deine Arbeiten auf der Insel lustlos und traurig.

Die Schülerinnen und Schüler begannen den Lustlosen zu trösten und von seinem Kummer abzulenken. Sie stärkten durch dieses Verhalten das soziale Gefüge der Gruppe.

Nach dem dritten Inseltag erfolgte eine Unterbrechung des Inselalltags. Es fand ein Gruppengespräch auf einer Metaebene statt.

Die Schülerinnen und Schüler wurden befragt:

- Wie seid ihr mit Problemen umgegangen?
- Was ist passiert?
- Seid ihr mit der Gruppensituation zufrieden?

Sie hatten zunächst gedacht, dass es besser wäre, wenn jeder die Aufgabe bekommt, die ihm am meisten Spaß macht. Es wurde bald klar, dass dies nicht möglich ist, weil alle Aufgaben erfüllt werden müssen, aber nicht nach Wunsch verteilt werden konnten. So wollte z. B. keiner kochen. Heftigen Streit gab es um den Verweigerer. Es gab keinen Versuch ihn zu überreden, statt dessen wurde ihm gleich der Essensentzug angedroht.

Die Schülerinnen und Schüler stellten fest, dass sich die ursprünglichen Aufgaben durch die Ereignisse (s. Ereigniskarten) verschieben beziehungsweise neue Aufgaben entstehen. Sie merkten, dass sie zum Gestalten des Zusammenlebens der Gruppe im Gespräch bleiben und aufeinander Rücksicht nehmen mussten. So wurde ein Jäger nach der Nachtwache zum Schutz vor wilden Tieren vom Wasserholen am Morgen befreit.

Das Gespräch auf der Metaebene wurde durch die Frage »Wie soll es weitergehen?« abgeschlossen. Die Schülerinnen und Schüler wurden auf die Insel zurückgeschickt mit der Aufgabe, Regeln oder Tipps zusammenzustellen, die ihr Zusammenleben (z. B. bei Konfliktsituationen und neuen Anforderungen) erleichtern.

4. Inseltag

Die Schülerinnen und Schüler einer Gruppe kamen auf folgende Gruppenregeln, die sie auf ein Plakat schrieben:

- Alle müssen mitmachen
 - Wir müssen uns alle respektieren
 - Wir müssen nett zueinander sein
 - Wir müssen ehrlich zueinander sein
- Sollten die Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage sein, die Gruppenregeln abstrakt darzustellen, sollte ihnen hierbei Formulierungshilfe angeboten werden.

3. Schritt

Das Inselspiel wurde beendet, die Gruppen kamen zusammen und die Schülerinnen und Schüler beschäftigten sich in



Partnerarbeit mit Texten zu verschiedenen Religionen. In unserem Projekt hatten wir uns für Christentum, Judentum, Islam und Buddhismus entschieden. Die Materialien (jeweils eine Doppelseite) entnahmen wir einem Heft der Stiftung Weltethos. Die Schülerinnen und Schüler erstellten Plakate zu den grundlegenden Regeln, Geboten oder Tugenden dieser Religionen und stellten ihre Ergebnisse den anderen vor. Dabei kam heraus, dass alle Religionen ähnliche Grundregeln beinhalten, die das Zusammenleben in einer Gemeinschaft gestalten.

4. Schritt

Neben die Plakate mit den grundlegenden Haltungen, Regeln und Geboten der großen Religionsgemeinschaften hingen die Schülerinnen und Schüler ihre Grup-

penregeln. Sie verglichen ihre eigenen Regeln mit den Regeln und Geboten der besprochenen Religion und stellten Übereinstimmungen fest (s. Tabelle). »Alles, was wir uns auf der Insel ausgedacht haben, steht auch auf den Plakaten zu den verschiedenen Religionen.« Viele Schülerinnen und Schüler zeigten Erstaunen, dass es so viele Übereinstimmungen und Gemeinsamkeiten gibt. Ihre Erwartungen bzw. Vorurteile gegenüber Religionen wurden nicht bestätigt. In einem letzten Schritt überarbeiteten und ergänzten sie die auf der Insel erstellten Gruppenregeln.

Um eine Rückbindung an den ersten Schritt (Wegfall der religiösen Traditionen und Prägungen) zu erhalten und um die Religion nicht nur auf ein moralisches System zu beschränken, könnten noch

weitere Ereignisse und Aufgaben eingeführt werden: Möglich wäre ein Ereignis, das es nötig macht, über den Umgang mit Angst, Lebensbedrohung oder Tod nachzudenken. Vielleicht gibt es einen vom wilden Tier getöteten Jäger, von dem man sich in irgendeiner Form »verabschieden« muss.

Die Schülerinnen und Schüler könnten auch die Aufgabe erhalten, sich für das Rollenspiel auf der Insel Namen zu geben, die keinen Bezug zu Religiösem haben. Sie werden bei der Durchsicht der Namensbücher (s. o.) feststellen, dass dies nicht so einfach ist.

Aufgrund der freiwilligen Teilnahme am Projekt waren die zwölf Schülerinnen und Schüler sehr motiviert. Im Verlauf des Rollenspiels stellten sie fest, dass das Zusammenleben in einer Gemeinschaft bestimmte Regeln erfordert.

Trotz ihrer kritischen und distanzierten Haltung der Religion gegenüber konnten die Schülerinnen und Schüler einsehen, dass allgemein gültige religiöse Grundsätze auch in ihrem Alltag eine Rolle spielen.

Literatur

Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (Hg.): Unterrichtsmaterialien und Handreichungen zur »Interkulturellen Erziehung«. Berlin 2002
 BUBHOLZ, GEORG (Hg.): Religionslexikon: Daten, Fakten und Zusammenhänge. Berlin 2001
 Schülerduden: Die Religionen. Mannheim, Wien, Zürich 1980
 Staatliche Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz: Von Allah bis Zakat, Ausgewählte Stichworte zum Islam. Berlin 1993
 Stiftung Weltethos: Weltreligionen – Weltfrieden – Weltethos. Tübingen 2000

✝ Christentum	✡ Judentum	☪ Islam	☸ Buddhismus	»Insel«
<ul style="list-style-type: none"> · 10 Gebote · Geben ist seliger als nehmen · Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst · Gerechtigkeit, Barmherzigkeit, Friedfertigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> · 10 Gebote · Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren · Du sollst nicht töten, stehlen, Unzucht treiben · Du sollst ehrlich sein · Liebe deinen Nächsten · Gerechtigkeit, Wahrheit, Frieden 	<ul style="list-style-type: none"> · Zu den Eltern gut sein · Den Verwandten und Armen geben · Töte niemanden · Erfülle die Verpflichtung, die du eingehst · Meide die falsche Aussage · Hilfeleistung nicht verwehren 	<ul style="list-style-type: none"> 5 Grundgebote · ich gelobe, mich des Tötens zu enthalten, · ich gelobe, mich des Stehlens zu enthalten, · ich gelobe, mich des unrechten Wandels in Sinnenlust zu enthalten, · ich gelobe, mich des Lügens zu enthalten, · ich gelobe, mich des Rausches zu enthalten 	<ul style="list-style-type: none"> · Alle müssen mitmachen · Wir müssen uns alle respektieren · Wir müssen nett zueinander sein · Wir müssen ehrlich zueinander sein

Die Tabellentexte stammen aus den Plakaten der Schülerinnen und Schüler

Glaube und Religion – Fußball und Popmusik

Wetten, dass ihr alle an etwas glaubt ...!

Wolfgang Liesigk

Zur Reflexion über die großen religiösen Glaubensgemeinschaften der Erde und die Umsetzung im Unterricht fand Anfang November 2002 eine Lehrerfortbildungstagung des Projektes »Eine Welt in der Schule« in Berlin statt. Am Ortsrand, in idyllischer Umgebung am Zeuthener See, ließ es sich vortrefflich debattieren. Es galt den von Referenten angebotenen Daseinserklärungen nachzugehen und Möglichkeiten zu erörtern, was Jugendliche, also Schülerinnen und Schüler, davon halten könnten. Als Konsequenz daraus entschieden sich die Mitglieder meiner Arbeitsgruppe für eine Wette: »Jeder glaubt an irgendetwas, das werden wir beweisen!« Es entstand eine Unterrichtsskizze, an der ich mich bei der Unterrichtsplanung und -durchführung in einer 9. Gesamtschulklasse im Fach Gesellschaft/Politik orientierte.

Die Wette Mit der apodiktischen Aussage »Jeder glaubt an etwas!« und der Aufforderung zur persönlichen Stellungnahme: »Woran glaubst du?« erfolgte die Einleitung zum Thema. Die Schülerinnen und Schüler schrieben ihre Antworten auf Kärtchen. Nach dem Mischen und Verteilen lasen sie vor. Ein Schüler fasste die (Mehrfach-)Nennungen an der Tafel zusammen. Die Liste übernahmen alle ins Heft und markierten ihre Wahl durch Hervorhebung. Sie zeigte folgendes Ergebnis: Gott (9 Nennungen), Nichts – Kein Glaube (5), Allah (4), Freund/in (3), Liebe (3), Familie (2), Jesus (1), Engel (1), Propheten (1), Mohammed (1), Gerechtigkeit (1), Selbst (1), Zärtlichkeit (1), Fußball (1). Heraus ragten zwei Formulierungen: »Ich glaube an Jesus, den eingeborenen Sohn Gottes, der für uns am Kreuz gestorben ist.« und »Ich bin E. D. M. Ich glaube an Gott Allah und Muhammed!«

Während mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an einer Religion

orientiert war (Christentum/Islam), verbanden drei mit moralischen Werten und Instanzen das Glaubensziel. Vier machten dagegen keinerlei Angaben, ihre Feststellung lautete: »Nichts!« An sie richtete sich nun hauptsächlich das Angebot einer Wette: »Am Ende dieser Unterrichtseinheit werdet auch ihr zugeben müssen, dass ihr einen Glauben habt!«

Was ist Glaube – was gehört zur Religion?

Es entwickelte sich ein Gespräch über Religion. M. berichtete von seinem Konfirmandenwochenende, an dem es um Daseinsbewältigung ging: »Ich habe durch die vielen Beispiele, die uns Jesus vorlebte, einen Sinn für mein Leben entdeckt und möchte mich besonders für Nächstenliebe einsetzen. Das kann man auf verschiedene Art und Weise.« A. ergänzte: »In meiner Religion ist das sogar Gesetz. Wir müssen den Ärmern einen Teil abgeben.« In der Debatte fielen etliche religiöse Begriffe, stets in Gegenüberstellung von Islam und Christentum. T.: »Unsere Grundregeln stehen im Koran, das ist die Heilige Schrift. Als Wichtigstes gilt: Es gibt nur einen Gott.« K. antwortete: »Im Christentum ist das genauso und mit Jesus haben wir ebenfalls eine Person, die den Glauben vorgelebt hat, genau wie euer Mohammed.«

Die Schülerinnen und Schüler waren nun aufgefordert, alles, was ihnen zu Glauben und Religion einfiel, auch Symbole, zu notieren. Eine lange Liste mit über dreißig Einträgen entstand. In den meisten Fällen existierte ein Äquivalent von Islam und Christentum. Einige Beispiele: Kirche – Moschee, Dom – Petersdom, Kaaba – Mekka, Prediger – Vorbeter, Kloster – Koranschule, Kreuz – Halbmond, Gott – Allah, Konfirmation/Kommunion – Beschneidung, Fasten – Ramadan, Auferstehung/Tod – Empfang von Engeln, Paradies – 70 Jungfrauen, religiöser Fanatismus – Fundamentalisten.

Als weitere Anregung, insbesondere als Hinweis darauf, dass »alle Welt glaubt« und »schon immer geglaubt hat«, bekamen die Schülerinnen und Schüler eine Karikatur von Hans Traxler. Auf dieser ist ein vor seinen Schülerinnen und Schülern stehender Lehrer zu sehen, der über Religionen doziert. In der Hand hält er ein Pamphlet, auf dessen Umschlagseite die Überschrift »Multi – Reli« herausragt. Im Hintergrund und auf dem Pult posieren Figuren unterschiedlicher Religionen: Buddha, Jesus, Zeus, Xoatl, Isis, Jaiva. Eine Schülersprechblase verkündet: »John Lennon fehlt!« S. meldete sich als erste zur Interpretation: »Da kenn ich doch welche. Zumindest Jesus. Aber warum stehen die anderen da rum?« F.: »Es sind ganz unterschiedliche Religionen dargestellt. Aus aller Welt und auch von vergangenen Zeiten, wie zum Beispiel Ägypten oder Griechenland.« Die Figuren wurden nun zugeordnet: Länder bzw. Erdteil, Zeitraum und Kulturkreis.

Als Fazit stellten wir fest: Es existiert eine Vielzahl von Religionsgemeinschaften auf der Welt. Die wichtigsten kamen zur Aufzählung: Christentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus, Judentum. Die Beschäftigung mit diesen sollte später stattfinden. Abschließend trugen die Jugendlichen wichtige Zuordnungen ein und gestalteten die Vorlage (Karikatur) auch mit der zu Beginn des Unterrichtsvorhabens geäußerten eigenen Meinung, indem sie ihre persönliche Sprechblase ausfüllten.

Fußball, Popmusik und Religion

Es kam das Arbeitsblatt »Ronaldo als Erlöser« zum Einsatz. Der Hauptsponsor des Fußballvereins Inter Mailand fotografierte seinen brasilianischen Mittelstürmer und Ausnahmestars Ronaldo (mittlerweile spielt er bei Real Madrid) in der Pose der Erlöserstatue von Rio de Janeiro als Werbegag. Der Zusammenhang von

Wie ist Gottes? Was gehört zur Religion? Ersatzreligion?

Christentum	Islam	Pop/Rock	Fußball
Gott	Allah		
Propheten		Propheten	Messi, Ronaldo
Abendmahl		Alles andere	Mein Leben
Kanzel / Kreuztisch	Hellmünd	Alles andere	
Kirche	Moschee	Direkt	Fußballstadion
Dona / Karbidroh	Kaba	Arbeitsblätter	Wunder
Private / Pläne	Hörker/Haus	Manager	Trainer
Bibel	Koran	Pop	Wörter
Gebet	Namaz	Sport	Wörter
Tafel		Caping	Auswahlmann
Konfessionen	Darstellung	Pan	Trippel
Berufung		Alles andere	
Prüfung		Alles andere	
Heim	Vorlesung	Schule	
Religion	Wahrheit	Wahrheit	Wahrheit
Choral		Musik	Fangesang
Namaz			
Moschee			
Kloster	Wahrheit	Stille	Wahrheit
Faust	Wahrheit		
Religion			
Wahrheit			
Alter		Direkt	
Wahrheit			
Gebet			
Aufrechter			
Parade	Ja		Alles andere
Heilig	Alles andere		
Religion	Fußball		
Alles andere	Wahrheit		

Prägnante Zuordnungen zu Glauben und Ersatzreligionen

Fußball und Religion war hergestellt, was die Schülerinnen und Schüler nicht überraschte. Sie reagierten gelassen. M. merkte an: »Selbstverständlich kennen wir viele Vergleiche von Fußball und Religion. Aber hier kann man sogar was lernen, denn viele wissen ja nicht, dass es eine solch riesige Statue in Rio de Janeiro gibt, die Jesus zeigt.« S. stellte fest: »Wer kennt schon dieses Riesendenkmal, aber so eine Triumphgeste findest du jeden Samstag bei den Bundesligaspielen; wenn ein Torschütze überheblich seinen Treffer feiert.« O.: »Irgendwie stimmt die Relation nicht, weil Jesus doch die Menschheit retten und der Ronaldo seinen Verein höchstens zum Sieg führen wollte. Aber in der Werbung ist alles möglich.« D.: »Ich finde das Ausbreiten der Arme geil! Das zieht an und wirkt unheimlich elegant. Insofern ist die Werbung sehr gut gelungen. Und sicher merken selbst die Fans erst auf den zweiten Blick, wer noch gemeint ist. Wenn das dann der Fall sein sollte, dürften sie meiner Meinung nach noch doller begeistert sein.«

Andere »Fußballgötter« der Lieblingsfußballvereine, insbesondere von Jungen, fanden Erwähnung. Mädchen wiesen darauf hin, dass bei der Rock- oder Popmusik sowie in der Mode ebenfalls viele

ideale Konstellation von je fünf Paaren zu Pop/Rock und Fußball, wobei auch Mädchen beim Sport zu finden waren.

Die Stichwortsuche lieferte jede Menge Informationen, allerdings nicht unbedingt im Sinne von Klarheit und Systematik. Höchstens zwei Seiten des jeweiligen Fundes sollten die Schülerinnen und Schüler für ihre Materialsammlung ausdrucken. Die anschließende Auswertung mit dem Lehrer lieferte nun die Gemeinsamkeiten des rituellen Gerüsts von Religion und Ersatzreligion. Prägnante Zuordnungen belegten das.

Collagen Die umfangreiche Vorgabe setzten die Partner in Collagen um. Nach mehr als drei Stunden selbstständiger



Berührungspunkte zur Religion bestehen. M.: »Die Band »E Nomine« spielt viele »Relisachen«. Es gibt einen Titel, der heißt »Vater unser«. Die bringen also das Glaubensbekenntnis im Techno-Stil rüber.«

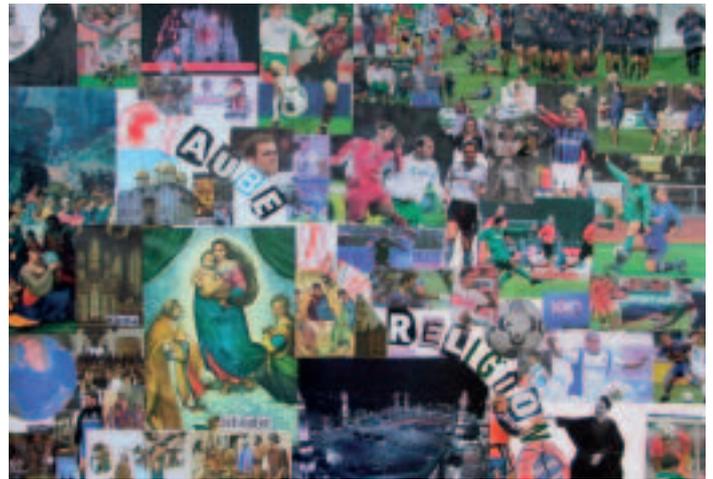
Gemeinsam mit der Lerngruppe stellten wir eine neue Liste der religiösen Begriffe mit den Rubriken »Christentum, Islam, Pop/Rock und Fußball« auf. In Partnerarbeit recherchierten die Schülerinnen und Schüler dann im Internet mit der Suchmaschine Google, inwieweit die bislang genannten Religionsinhalte kompatibel zur weltlichen Abteilung waren. Beispiele: Eingabe von Choral/Fußball = Fangesang oder Gott/Rock = Elvis usw. Die Aufteilung ergab die

Schülertätigkeiten kamen sehr anschauliche und auch ästhetisch ansprechende Ergebnisse zustande. Sie belegten plastisch die begriffliche Zuordnung. Hilfreich sind dabei die im Lesemappenspektrum zur Verfügung stehenden Illustrierten, welche ausführlich über Religionen, speziell den Islam berichten. Tratsch und Klatsch der Rock- und Popszene bedient die Regenbogenpresse. Unentbehrlich zum Bereich Fußball war der »Kicker« als Fachblatt und Fotogeber.

Die Schülerinnen und Schüler präsentierten ihre Arbeiten. D. und D. montierten in die Mitte ihrer Collage ein überdimensionales Auge, auf dem der Titel »Glaube & Religion« zu lesen ist. Sie verbinden damit sowohl Islam, Christen- und Judentum, als auch Fußball und Popkultur. Konzentrisch ordneten sie die Themenkreise an:

- Eine gekrönte Jesusfigur mit flammendem Herzen auf der Brust, vertrauenerweckendem Augenaufschlag, gepflegter Langhaarfrisur und dezentem Bart ist umrahmt von den ehemaligen DFB-Bundestrainern Franz Beckenbauer und Berti Vogts sowie einem Zigarre dampfenden Herrn Assauer, dem Manager des Fußballvereins Schalke 04.
- Das Vereinsabzeichen Real Madrids, Gipsfiguren der Jungfrau Maria, die Flagge Israels (Davidstern), Heiligenbilder und ein stilisierter Halbmond erhalten die Überschrift »Symbole«.
- Jubelnde jugendliche Menschenmassen, emporgereckte Hände, kreischende Gesten in einer Konzerthalle,





- Mönchskutte, Kopftuch, Lederdress von Jennifer Lopez, Fußballkluft. Es dominiert die schwarze Farbe.
- Mick Jagger, Britney Spears, Sarah Connors und andere Größen des Popgeschäfts strahlen mit weißpolierten Zähnen, freundlichem Lächeln und Mikro in der Hand. Scheichs applaudieren einem »Milan-Fußballer« zum Gewinn des Europapokals. »Bambis« in der Hand, strahlen Schauspieler um die Wette: »Konfirmation – Auszeichnung – Pokalgewinn«.
- Zwei in Burqa gehüllte Frauen sitzen sich gegenüber, daneben Dschihad-Kämpfer, schwarze Kapuze, Kalaschnikow, weißer Kittel. Darüber kahlgeschorene germanische Bomberjacketenträger: Fanatismus.

gen und aufgehoben. Ich vergesse manchen Ärger und fühle mich auch anerkannt.« T.: »Zu Hause schreiben mir ganz bestimmte Regeln wie Fasten, Beten vor. Und auch das Benehmen als Mädchen entsprechend der islamischen Vorschrift muss sein. Das ist sehr anstrengend. Aber ich brauche wenigstens kein Kopftuch tragen. Wenn aber alle Verwandten und Freunde zu einem Familienfest, wie zum Beispiel einer Hochzeit, zusammenkommen, dann finde ich das super.«

Die wichtigsten Aussagen schrieben die Schülerinnen und Schüler an die Tafel und übernahmen sie ins Heft. Um eine Systematisierung bzw. ein über die Lerngruppe hinausgehendes Ergebnis zu erhalten, entwarfen wir gemeinsam einen Fragebogen, der an unserer Schule zum Einsatz kommen sollte.

vollbesetzte Tribünen eines Fußballstadions und der Einmarsch internationaler Religionsgemeinschaften beim Schlussgottesdienst des Berliner Kirchentages von 1999 dokumentieren Massenglaubensveranstaltungen wie »Kirchentag, Fußballmatch, Live-Konzert«.

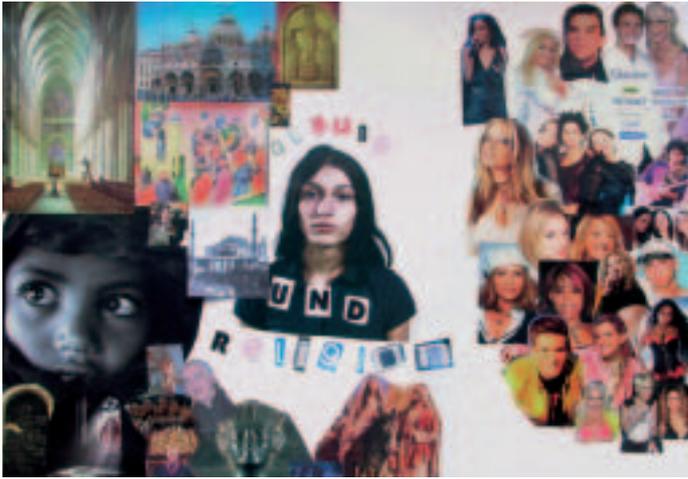
- Eine gotische Prachtkirche, modernes Fußballstadion, die Suleyman-Moschee in Istanbul vereinen »Kirche – Stadion – Konzerthalle«.
- Der deutsche Katechismus des Dr. Martin Luther als Faksimile klebt zusammen mit dem »Bravo«-Titel »hits 38« sowie arabischen Schriftzeichen des Korans in deutscher Übersetzung: »Das Lob ist Allahs, des Herrn der Welten ...« Und direkt darunter Israelis, die eine Thora durch Gassen tragen.

Warum glauben wir? Ausgehend von den vielen Gemeinsamkeiten der weltlichen und religiösen Gemeinschaften wollten wir wissen: »Was gibt uns der Glaube?« Ein ausführliches Unterrichtsgespräch war eröffnet. D. schwärmte von seinem Lieblingsfußballverein und Fanclub: »Wir haben immer ein Topgruppenerlebnis und einen sagenhaften Zusammenhalt. Bei Niederlagen spenden wir uns gegenseitig Trost. Wir treffen uns auch während der Woche und telefonieren oft.« M.: »Ohne Gruppe kommt niemand aus. Doch ich schöpfe meine Kraft aus dem Wissen um Jesus. Durch sein Vorbild bekomme ich eine gute Orientierung für mein späteres Leben. Ein Gottesdienstbesuch bestärkt mich dabei. Und so ein Fußballclub kann mir doch im Leben nicht wirklich helfen.« Döne: »Es tut gut mit vielen Frauen und Mädchen in der Moschee zu beten. Man fühlt sich gebor-

Interviews Nach Sammeln der Schülerbeiträge einigten wir uns auf einen Interviewbogen, der erst einmal allgemeine Angaben zur Person, Alter, Sprache, Staatsangehörigkeit bzw. Herkunftsland der Familie und Religionsangehörigkeit beinhaltete.

Sodann ging es um weitere Fragestellungen:

- Was bedeutet Religion für dich, woran glaubst du?
- Erkennst du alles an, was z. B. in der Bibel oder im Koran niedergeschrieben ist?
- Wie stehst du zu anderen Religionen?
- Bist du mit deiner Religion zufrieden?
- Du weißt, dass viele Mitschüler durch ihren Fußballverein oder Popstars auch eine (Ersatz-)Religion haben.



Was verbinden sie damit? Was unterscheidet diese von deiner?

- Hast du noch Fragen oder Anregungen für unsere Befragung?

Pro Schülerin bzw. Schüler sollten mindestens zwei Interviews mit Jugendlichen möglichst gleicher Altersklasse durchgeführt werden, bevorzugt an unserer Schule oder auch im Freundeskreis. Mit Begeisterung machten sich die meisten an diese Aufgabe.

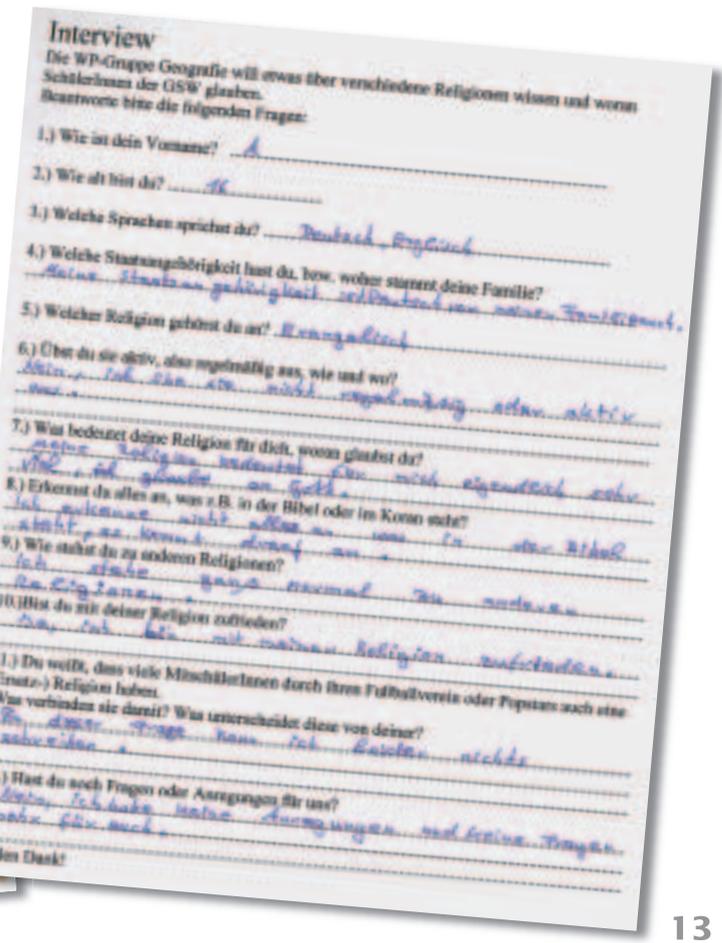
In der Auswertung sortierten wir die Ergebnisse der nahezu 40 Bögen erst mal nach Religionszugehörigkeit: Ohne gaben 8 Personen an, 13 nannten den

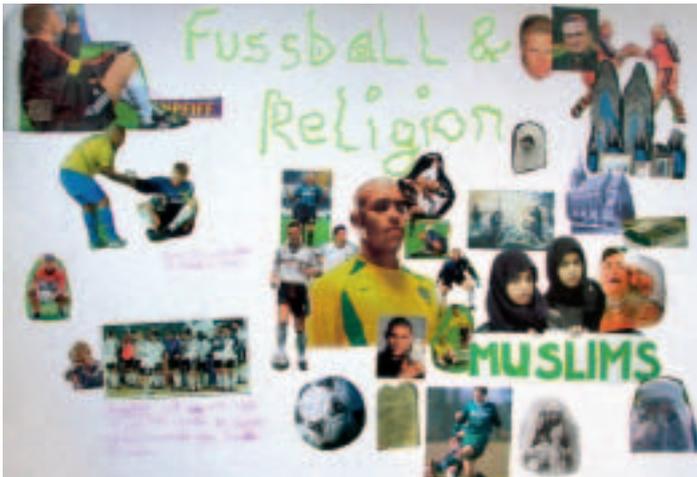
Islam als ihren Glauben, 8 waren evangelisch, 2 Katholiken, 6 bezeichneten sich als Christen, darunter ein Zeuge Jehovas. Anschließend verglichen wir die weiteren Angaben durch Verlesen der Antworten und Notieren der Häufigkeit, inhaltlichen Aussage oder Tendenz an der Tafel:

Während der junge Zeuge Jehovas seine Religion regelmäßig ausübt, indem er am Freitag, Sonntag, Dienstag in die Versammlung, den »Saal«, und darüber hinaus von Haus zu Haus geht und predigt, sind ansonsten christliche Jugendliche ihren Angaben zufolge durchweg passiv. Mit der Ausnahme Konfirmandenzeit oder

Feiertage. Meines Erachtens überraschend gilt dies auch für Jugendliche moslemischen Glaubens: »Manchmal gehe ich zur Moschee oder nehme am Fasten teil.«

Trotz der Angabe, keine Religion zu haben, glauben drei Jugendliche an Gott. Umgekehrt gibt es auch Kirchenmitglieder, die »Ihn« nicht anerkennen. Christliche Religion bedeutet für viele, sich »am Guten, der höheren Macht«, also »dem Allmächtigen« orientieren zu können. Muslime nennen durchweg »Allah« und mitunter »Mohammed« als bedeutungszentral. Auf Nachfrage in der Klasse stellte sich heraus, dass damit auch der





Entwurf einer gerechten und friedlichen Gesellschaft gemeint ist. Ein solcher steht sowohl in der Bibel als auch im Koran (fast identisch), richtungsweisend und als Handlungsaufforderung, wobei überwiegend muslimische Jugendliche das Weltbild unumschränkt anerkennen. »Nicht alles nehme ich wörtlich und halte mich daran«, lautet dagegen die mehrheitliche Antwort christlich geprägter Schülerinnen und Schüler auf das Buch der Bücher: »Viele Geschichten sind aber sehr interessant und gehören zum Allgemeinwissen.«

Bis auf eine saloppe Bemerkung, »die anderen Religionen interessieren mich nicht«, beschrieben die muslimischen Jugendlichen ihr Verhältnis zu alternativen Religionen als durchweg tolerant: Sie werden »akzeptiert« oder »respektiert«. Bei den übrigen befragten Schülerinnen und Schülern war eine Tendenz nicht erkennbar. Mal hieß es »sehr positiv, bin interessiert, weiß aber wenig«, aber auch »ist mir ziemlich egal, kein Verhältnis«.

Zufriedenheit mit ihrer Religion bekundeten die meisten. Dazu reichte ein knappes »Ja«. Besonderes Lob kam vereinzelt aus allen »Lagern«: »Meine ist die beste«, »ich bin froh darum«, »sehr happy«. Eine Kritik fiel auf: »Ich bin mit vielem, was meine muslimischen Glaubensbrüder machen, nicht einverstanden«.

Unterschiedlichste Ansichten äußerten die Interviewten zur Verbindung von Fußball oder Popmusik mit Religion. Fundamentalistisch argumentierte der Zeuge Jehovas: »Diese Dinge sind sehr menschenverherrlichend und ich finde, dass es eher keine Verbindung zwischen Glauben und Freizeitaktivitäten geben darf.« Dagegen lautete eine Aussage schlicht: »Das ist Kinderkram.« Die Muslime antworteten in der Mehrzahl, es gäbe keinen Bezug,

ein solcher Umstand sei nur wohlwollend hinzunehmen: »Die Leute sind überzeugt und glauben halt an so was.« Differenzierter fielen weitere Kommentare aus: »Da gibt es Leitidole aus den Religionen. Sie werden übertragen.« Und noch treffender: »Es ist eine Orientierung für den Alltag.«

Als Anregung erhielten wir schließlich den Wunsch eines Jugendlichen an unserer Schule, mehr über »Gott und die Welt« wissen zu wollen sowie einen multikulturellen Appell: »Man sollte die Menschen wegen ihrer Religion, Nationalität, Klasse oder Aussehen nicht auflisten. Wir müssen uns dafür einsetzen, mit anderen menschlich, tolerant und rücksichtsvoll umzugehen.«

Die selbstverständlich nicht repräsentative Befragung förderte weitgehend vermutete Trends zutage. Im Unterrichtsgespräch kam es nun zu einer Verdichtung von Positionen. Grund auf die eingangsgestellte Wette zurückzukommen. Ausgestattet mit dem Repertoire bisheriger Betrachtungen von An- und Einsichten zur Analyse glaubensfundierter Lebensentwürfe stimmten die Schülerinnen und Schüler einhellig zu: Ja, jeder von uns glaubt tatsächlich an etwas! Angeführt wurden neben Allah und Gott, Familie, Freunde, Liebe, das Gute im Menschen, Vertrauen. Fußball, weil da die Zugehörigkeit zur Gruppe gegeben ist und Geborgenheit darstellt. Hilfe im Alltag oder bei der Daseinsbewältigung bietet für einige die Rockmusik mit den entsprechenden Idolen (Stars). Allerdings hängt dies einschließlich Vermarktung sehr wohl von der inhaltlichen Qualität der Künstlerin oder des Künstlers ab. Insofern bieten die »weltlichen Surrogate«, die Ersatzreligionen, eine kaum das ganze Leben umfassende Philosophie.

Aber auch an die Institution Kirche fühlten sich viele nicht gebunden. Sie präsentiert zwar einen festgesteckten Ordnungsrahmen u. a. mit Taufe, Kommunion, Konfirmation, Gottesdienst oder Trauerfeier. Vieles wird jedoch als Reglementierung ausgelegt. Und so flüchten die meisten: »Seit der Konfirmation, die mir sehr viel Kohle gebracht hat, war ich nicht mehr in der Kirche.« Allgemein lässt das Interesse mit 15 oder 16 Jahren stark nach. Das gilt ebenso für muslimische Schülerinnen und Schüler.

Weltreligionen An dieser Stelle müsste eine Expertenbefragung einsetzen. In einer schulöffentlichen Diskussionsveranstaltung, organisiert vom Kurs oder der Klasse, könnten Vertreter der christlichen und der muslimischen Kirche sowie ein »bekennender Atheist« Stellung beziehen. Es gelang uns leider nicht, dieses Vorhaben umzusetzen.

Stattdessen beschäftigten wir uns noch einmal mit den Religionen der Welt, um aufzufächern, was sie wollen, unterscheidet, verbindet, wie groß ihre Anhängerschaft ist und welche Riten es gibt. Bewusst sollte jetzt der Blick der Schülerinnen und Schüler »über den Tellerrand« gehen und sich von der subjektiven Sichtweise lösen: Woran glauben gegenwärtig Menschen anderswo? Für sechs Glaubensrichtungen existierte eine fotokopierte Übersicht als Arbeitsblatt. Sie war in folgende Rubriken unterteilt: Glaubensrichtung (Katholizismus, Protestantismus, Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus – Zahlenangabe von Anhängern weltweit und in Deutschland) und deren Gottesverständnis, Glaubensfundamente, heilige Texte, Glaubenspraxis, Feste, politischer Einfluss, Rolle der Frau.

Zwecks geografischer Orientierung erhielten die Jugendlichen eine stumme Staatenweltkarte, die sie mit Hilfe des Atlas bearbeiteten. Es galt, darauf mit Holzbuntstiften die Verbreitungsgebiete der Religionsgemeinschaften zu markieren. Statistische Daten setzten sie nach Austüfteln eines sinnvollen Maßstabes in Säulendiagramme um und platzierten diese auf der Karte mit den entsprechenden Symbolen (und Farben) der Religionsgemeinschaften. Die in der Gesamtschau doch recht umfangreichen Informationen mussten die Schülerinnen und Schüler in Stichworten und eigener Tabelle zusammenfassen. Das gelang recht gut. Beispiel Glaubensausübung:

- Katholiken = beten, beichten, 10 Gebote anerkennen;
- Protestanten = an 10 Gebote und Gottes Willen halten;
- Juden = Gebote der Thora achten, Erlöser (Messias) befreit die Welt vom Bösen;
- Islam = Regeln (Toleranz, Gerechtigkeit) für den Alltag beachten, Gott richtet nach dem Tod;
- Hinduismus = Welt erneuert sich ständig, gute Taten, Wiedergeburt der Seele;

- Buddhismus = »Achtfacher Pfad« ins Nirwana, alles ist vergänglich und leidvoll, gute Taten bedeuten Wiedergeburt in einem besseren Leben.

Auflistung der heiligen Schriften:

- Katholiken und Protestanten: Bibel,
- Juden: Thora,
- Islam: Koran,
- Hinduismus: Vier Bücher »Veden«,
- Buddhismus: Pali-Kanon (»Dreikorb«).

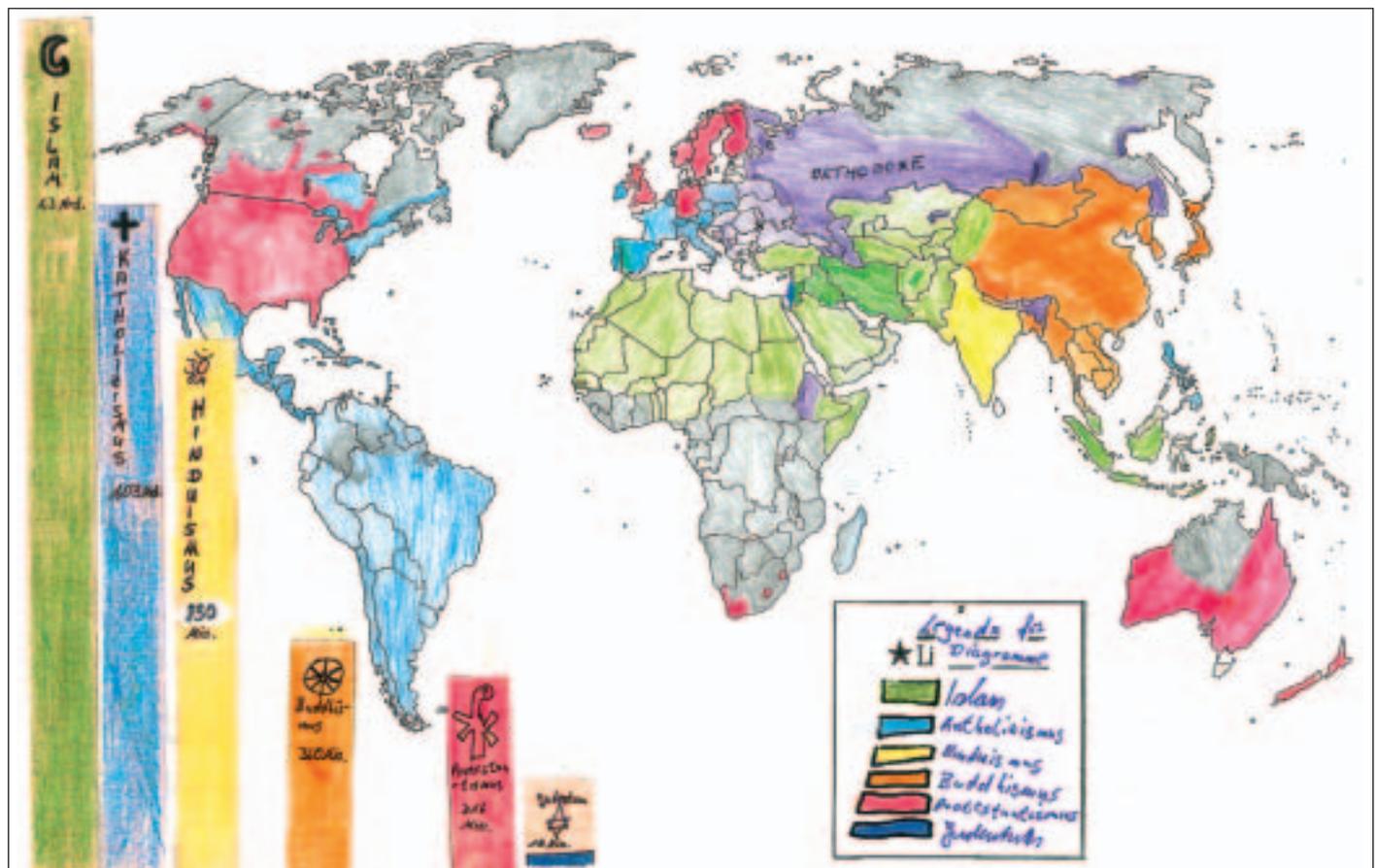
Die Deutung des »theoretischen Überbaus« der Religionen demotivierte die Jugendlichen zusehends. Ermüdungserscheinungen waren offensichtlich. Allein die »Rolle der Frau in den großen Religionen« weckte noch einmal die Geister zum Austausch von Meinungen, weil in allen Glaubensgemeinschaften Benachteiligungen festzustellen waren:

- Katholiken: Keine weiblichen Priester;
- Protestanten: hohe Ämter bekleiden fast nur Männer;
- Judentum: Trennung von Frauen und Männern bei Orthodoxen, lediglich Reformierte gewähren Gleichstellung;
- Islam: Zum Teil extreme Benachteiligungen und Diskriminierungen

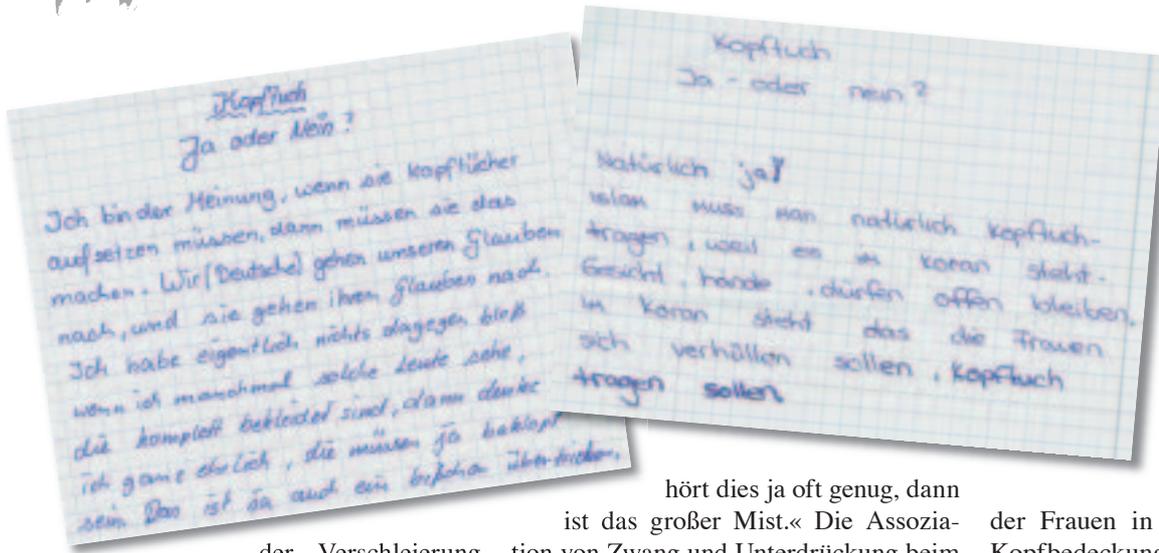
(Afrika, Arabien), nur langsame Reformen;

- Hinduismus: Es gibt weibliche Gottheiten! Geburt eines Mädchens gilt allerdings als Unglück, neuerdings Förderung von Frauen in Indien (83% Hindus);
- Buddhismus: Frauen waren lange Zeit als minderwertig angesehen, obwohl das Geschlecht im Buddhismus keine Rolle spielt; Frauen bereits seit 1959 (Ministerpräsidentin in Sri Lanka) in der Politik aktiv.

Kopftuchdebatte Das Interesse verlagerte sich schließlich auf das Reizthema »Kopftuch«. Um den Meinungs austausch sachlich zu unterlegen, gab ich den Jugendlichen eine Definition aus dem »Kleinen Islam-Lexikon«. Dort heißt es u. a.: »Der Koran enthält keine Hinweise auf ein Verschleierungsgebot, doch sollen die Frauen ihre Reize nicht offen zur Schau stellen (Sure 24:31) und sich in ihren Überwurf hüllen (Sure 33:59), damit sie nicht belästigt werden.« Außerdem erwähnen die Autoren Reformislamisten und Frauenrechtlerinnen als Gegner, die in



Die Verbreitung der Religionsgemeinschaften wurde farbig gekennzeichnet. Die grauen Flächen in der Karte stehen für Naturreligionen.



der Verschleierung ein Symbol von Unterdrückung und Rückständigkeit sehen. Argumente der Befürworter sind Bescheidenheit, Anstand, Schutz der persönlichen Würde und das Merkmal kultureller Eigenständigkeit.

Die Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler lautete nun: »Kopftuch – ja oder nein? Begründe deine Meinung schriftlich.« Zuerst hielten wir die generellen Aussagen fest: 8 Ja-Stimmen, 3 Ja ... aber, 4 Egal/Unentschieden, 4 Nein-Stimmen. Drei Jugendliche sahen das Kopftuch als »religiöses Symbol«, immerhin acht sprachen von »Zwang« und sechs nannten »Tradition« als Motiv für den Schleier.

Die Schülerinnen und Schüler lasen ihre ausführlichen Meinungen vor. Jetzt entwickelte sich schnell die erwartete kontroverse Diskussion. Individuelle Beweggründe zählte O. auf: »Wenn die Frauen das wollen, sollen sie es ruhig tun. Mich stört das nicht.« M.: »Ich finde, dass jede Frau selbst entscheiden muss, ob sie ein Kopftuch trägt.« Dagegen T.: »Die Frau muss es tragen, weil das im Koran steht. Gesicht und Hände dürfen offen bleiben, ansonsten soll sie sich verhüllen.« Auf die Vorhaltung, dass sie, wie ihre muslimische Freundin in der Lerngruppe, kein Kopftuch trage, modisch gekleidet und dezent geschminkt sei, ergänzte sie: »Meine Eltern überlassen mir die Entscheidung. Auf jeden Fall trage ich das Kopftuch, wenn ich am Wochenende mal die Moschee besuche.« M.: »Bei euch gibt es also keinen Stress deswegen. O.K. Wenn die Religion das verlangt, dann sollen sie es halt in Allahs Namen tun. Mich stört es nicht.« T.: »Wir Deutsche gehen unserem Glauben nach und sie auch. Ich habe eigentlich nichts dagegen.« S. gab zu bedenken: »Falls die Männer die Frauen jedoch dazu zwingen, und man

hört dies ja oft genug, dann ist das großer Mist.« Die Assoziation von Zwang und Unterdrückung beim Anblick Kopftuch bekleideter Frauen fand in der Lerngruppe eine breite Übereinstimmung.

F., seit einem Jahr fleißiger Besucher von Moscheen und Islamunterricht, interpretierte ganz anders: »Es sollte von Herzen kommen und das sieht man den verhüllten Mädchen oder Frauen auch an. Viele zeigen ein fröhliches Gesicht. Es passiert ganz von selbst, weil die gläubigen Mädchen das wollen.« D. relativierte das Stück Textil schlicht als modisches Accessoire: »Ich kenne viele türkische Freundinnen, die sind ganz toll geschminkt, tragen enge Hosen und ein schönes buntes Kopftuch. Das hat doch nicht nur was mit Glauben zu tun!«

Der Diskurs konzentrierte sich nun auf die Zurschaustellung von religiösen Symbolen. Einige störte die Auffälligkeit daran: »Ich als Christ muss nicht allen durch ein großes Kreuz zeigen, was ich glaube. Es kommt darauf an, was ich denke und wie ich meinen Glauben praktisch umsetze.« T. folgte weiter, Religion habe als Privatsache in der Öffentlichkeit nichts zu suchen. Er verwies auf das Verschleierungsverbot an Schulen und Universitäten in der Türkei. Daraufhin übernahm C. den Part aus der Abteilung Stammtischfraktion: »Die Muslime dürfen in Deutschland alles machen und können hier ihren Glauben am besten ausleben. Ich möchte ja nicht über andere Religionen lästern, aber es gibt schon viele, die sich voll daneben benehmen.«

Manch weitere Bemerkung fiel noch in der Runde und wiederholte bereits Gesagtes. Als Resümee lässt sich feststellen, dass unser Gespräch den öffentlichen Disput in Sachen Kopftuch annähernd widerspiegelte. Im Gegensatz zu etlichen populistischen Sprüchen aus der deut-

schen Erwachsenenwelt nahm jedoch niemand Anstoß an der »Exotik« von Kopftüchern, die wohl auch Sitten und Gebräuche der Menschen mit anderem kulturellem Hintergrund darstellen. Leider wird dieser Toleranzbegriff oft genug erschüttert, denn offensichtlich gehen Entrechtung und Unterdrückung der Frauen in vielen Fällen mit ihrer Kopfbedeckung einher.

Schlussbemerkung Die anfängliche Wette – jene Frage nach dem persönlichen Glauben oder Lebensentwurf – provozierte ein Nachdenken über das weitere soziale Umfeld (Freunde, Eltern, Bekannte). Die Auseinandersetzung mit Glaubensgemeinschaften wie Islam und Christentum, die Medienwelt und deren Unterabteilungen Sport und Show-Business erweiterten den Horizont. Hier angekommen, war es nicht schwer, den Blick der Schülerinnen und Schüler auf die anderen Weltreligionen zu lenken. Zuerst per Atlas, danach mit allerhand theoretischen Überlegungen. Deren Vertiefung nicht gelang. Dafür aber gab es Erkenntnisse, die S. so ausdrückte: »Ich finde gut, dass die anderen Gläubigen ihrer Religion nachgehen. Wir Deutschen tun das ja auch. Jeder hat seine eigene Religion. Was wäre die Welt denn ohne Katholiken oder Protestanten, Islam, Buddha, Hindus oder wie sie noch alle heißen?«

Literatur

- TREVOR BARNES: Die großen Religionen der Welt. Ravensburg 2002
C. BURGMER: Der Islam in der Diskussion. Mainz 1996
T. COPLEY, A. BROWN: Lernspiele Religion. Weltreligionen erkunden. Mülheim 1995
ded-Brief 4, Religionen unserer Welt. Dezember 2002
RALF ELGER (Hg.): Kleines Islam-Lexikon. Geschichte. Alltag. Kultur. München 2001
A. GANERI: Der große Xenos Atlas der Religionen. Hamburg 2001
Körper-Stiftung (Hg.): Ein Land – viele Religionen. Heft 2. Hamburg 1996
F.-J. SCHEIDHAMMER: Kicker, Kutten und Choräle. Mülheim 2001
Zeitschrift woman 12/2003, Und woran glauben sie?

Kopftuch, Tschador, Hautbleiche und Piercing

Körper und Geist in der aktuellen interkulturellen Auseinandersetzung

Jos Schnurer

Körper als Anschauung und Kampfmittel

Will man die für aufgeklärte Menschen ungeheuren Demütigungen, Erniedrigungen und Diskriminierungen von Frauen in Afghanistan und anderswo auf der Welt auch nur annähernd verstehen, um gegen sie vorgehen zu können, ist es wichtig, einen Blick auf die Entwicklung der »Körperkultur« seit der Epoche des Kolonialismus und Neokolonialismus zu tun. Der Körper des Menschen war zu jeder Zeit der Geschichte einerseits ein Mythos der Darstellung und Verklärung, etwa in den Porträts, Statuen und Denkmälern von Königen, Herrschern und Mächtigen, andererseits ein Mittel zur Verdinglichung und Materialisierung, wie in der Leibeigenschaft, im Sklavenhandel, und heute in bestimmten Werbespots. Der französische Philosoph, Mathematiker und Naturforscher René Descartes (1596–1650) etwa widersprach der bis dahin gängigen Auffassung der klassischen Philosophie einer Einheit von Körper und Geist, indem er für eine radikale Trennung von Seele und Leib eintrat. Danach reagiert der Körper auf die Umwelt, während der Geist über sie nachdenkt, also dem Geist eine übergeordnete Bedeutung zuerkannt wird. Immanuel Kant nimmt diesen Gedanken in seiner Elementarlehre zur »Kritik der reinen Vernunft« (1781) auf, indem er die Identität der Person in Zusammenhang mit ihrem Bewusstsein bringt und fragt, »ob wir als Seele beharrlich sind oder nicht, weil wir zu unserem identischen Selbst nur dasjenige zählen, dessen wir uns bewusst sind, und so allerdings nothwendig urtheilen müssen: dass wir in der ganzen Zeit, deren wir uns bewusst sind, eben dieselben sind«.

Betrachten wir diese aufklärerischen Gedankengänge, dann führen sie geradewegs hin zu der von den Vereinten Nationen 1948 erlassenen »Erklärung der Menschenrechte«, in der es in der Präambel heißt, dass die Anerkennung der allen Mitgliedern der menschlichen Familie

innewohnenden Würde und ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage der Freiheit, der Gerechtigkeit und des Friedens in der Welt bilden. Sie stützen schließlich den Appell, den der vormalige Generalsekretär der UNESCO, der Sonderorganisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Federico Mayor, aus Anlass des 50-jährigen Bestehens der Menschenrechtserklärung 1998 als »universelle Verantwortung« für die Zukunft der Menschheit heute erneut einfordert als erste und größte Herausforderung, den »Übergang von einer Kultur des Krieges zu einer Kultur des Friedens« zu vollziehen.

Körper als Fetisch – body art und body play

Als in den 70er Jahren in den europäischen Städten junge Leute im ansonsten »anständigen« Stadtbild mit provozierender zerrissener Kleidung, absonderlich gefärbten und mit abenteuerlichen Irokesenkämmen und Hörnern geformten Haaren, mit schrillum Make-up, an Armen, im Gesicht, auf dem Kopf und am Körper wilden Tätowierungen, mit Sicherheitsnadeln und Ringen durchbohrten Nasen, Augenbrauen, Lippen, Wangen und Bauchnabeln und in Ketten gelegten Leibern auftauchten, da sahen viele in ihnen Anzeichen des Untergangs des Abendlandes und der Kultur. Heute gehört Piercing beinahe schon zur Selbstverständlichkeit, und

der Trend zum Körperschmuck basiert zum einen auf einer Sehnsucht nach einer »modernen Wildheit«, wie dies der US-Amerikaner Fakir Musafar, der als einer der Wortführer der neuen Szenekultur gilt, bezeichnet; zum anderen lässt sich darin in einer Welt der Unverbindlichkeiten und empfundenen Ohnmächtigkeiten das Bedürfnis nach Selbstfindung und Anerkennung ableiten: »Das Umgestalten des eigenen Körpers kann auch als Kampf gegen die Banalität des Äußeren verstehen, um seinem als unerheblich empfundenen Leben einen Sinn zu verleihen.«

Dieser postulierten »Suche nach der Identität« in den westlichen Industrieländern steht eine merkwürdige Form der Anpassung in den »Entwicklungsländern« des Südens der Erde gegenüber: So lassen sich südamerikanische Einwanderinnen in den USA die Haut bleichen und die Haare blond färben; in Afrika sind bei denjenigen, die es sich leisten können, Produkte zum Aufhellen und Glätten der Haut gefragt; die »Schönheitschirurgen« korrigieren in Asien und in den USA die Augenlider und gestalten Gesichter, die Ähnlichkeiten mit Barbiepuppen haben.

Körper als ideologisches Instrument

Das Recht auf die Gestaltung und Verfügung des eigenen Körpers findet dort ihre Grenze, wo dies zur Einschränkung der persönlichen Freiheit und Würde des Menschen führt.

Suche nach Identität durch Abgrenzung in westlichen Industrieländern und Anpassung an westliche »Schönheitsideale« in »Entwicklungsländern«



An drei Beispielen soll das verdeutlicht werden:

● **Weibliche Genitalverstümmelung und Beschneidung**

Nach Angaben der Weltgesundheitsorganisation WHO leben auf der Welt mehr als 130 Millionen Frauen und Mädchen, denen in jungen Jahren die Klitoris entfernt wurde. Die Vereinten Nationen sehen in der Exzision eine fundamentale Menschenrechtsverletzung. Die weibliche Beschneidung wird heute noch in 28 afrikanischen Ländern und vermehrt auch in Emigrantengruppen in Europa, Australien, Kanada und den USA durchgeführt. Die als junges Mädchen beschnittene, aus Mali in Westafrika stammende und heute in Frankreich lebende Menschenrechtlerin Khadi Diallo kämpft mit der Vereinigung zur Abschaffung der Genitalverstümmelung (GAMS) gegen den unmenschlichen Brauch, der weder kulturell noch religiös zu begründen ist. Die deutsche Menschen-



rechtsorganisation Terre des Femmes widmet sich mit ihrer Arbeit seit 1981 unterdrückten, verfolgten und von Diskriminierungen betroffenen Frauen überall in der Welt. Die UN-Sonderbotschafterin Waris Dirie schildert in ihrem Buch »Wüstenblume« in beeindruckender Weise ihr eigenes Schicksal als Beschnittene. Die englische Filmemacherin Prathiba Parmar und die US-amerikanische Schriftstellerin Alice Walker stellen in ihrem Dokumentarfilm »Warrior Marks« in Gesprächen mit betroffenen Mädchen und Frauen, Beschneiderinnen und Aktivistinnen die Probleme der Genitalverstümmelung dar.

● **Organspende zum Überleben**

Der Handel von menschlichen Organen floriert; und zwar vom Süden der Hemisphäre zum Norden, von den Habenichtsen zu den Habenden. Doch was die einen haben, brauchen die anderen. Brauchen es die anderen nicht? Die medizinische Anthropologin Nancy Scheper-Hughes von der California-Universität in Berkeley/USA ermittelte mit Hilfe der Menschenrechtsorganisation Berkeley Organs Watch in Südamerika, Südafrika, Indien und Bangladesch ungeheuerliche Fälle von Organmissbrauch; etwa der Brasilianerin Laudiccia da Silva, der in einem staatlichen Krankenhaus in São Paulo bei einem operativen Eingriff gegen ihren Willen eine Niere entfernt wurde; oder von Frauen in den Slums von Chennai, im indischen Bundesstaat Madras, die jeweils eine ihrer Nieren für 32.500 Rupien (rund 1.200 US-Dollar) verkauft haben, um ihre Schulden bezahlen zu können.



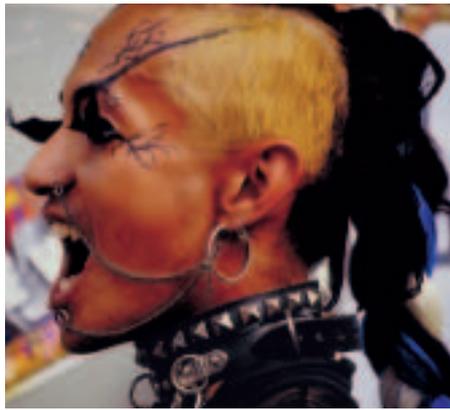
● **Die Geisterfrauen von Kabul**

Die Bilder der in ihrem Tschadri, dem Ganzkörperschleier verpackten Frauen, der den Blick auf ihre Umwelt nur durch ein engmaschiges Stoffgitter ermöglicht, gingen um die Welt. Die Ideologie der Taliban verbot Frauen Arbeit außerhalb des Hauses und das Studium; sie hatten keinen Zugang zur medizinischen Versorgung in öffentlichen Krankenhäusern. Die ausschließlich männlichen Ärzte und das medizinische Personal durften Frauen nicht behandeln. Die afghanische Schriftstellerin Spôjmaï Zariâb lebt seit 1991 im französischen Exil. In ihren Novellen beschreibt sie die verschiedenen Stationen ihres Lebens und das ihrer Landsleute seit den letzten Jahrzehnten. Die Taliban, die sie als die »Verrückten Gottes« bezeichnet, terrorisierten das Land mit ihrem Fanatismus und Fundamentalismus. *»Neben den ethnischen Minderheiten, die vertrieben und verfolgt wurden, lebte die ganze afghanische Bevölkerung unter der ständigen Bedrohung von Sanktionen, Bestrafungen und Erniedrigungen. Die große Mehrheit der in Kabul verbliebenen Menschen hatte einfach nicht die Mittel zur Flucht. Also gehorchten sie den »Gesetzen«, um zu überleben. Und diese waren widersinnig bis zur Unvorstellbarkeit.«* Sie erzählt die Geschichte von einem verstorbenen Afghanen, der in Pakistan lebte. Seinen Wunsch, in Kabul begraben zu werden, wollten die Angehörigen erfüllen. Der Leichenzug mit dem Sarg des Toten wurde beim Grenzübertritt von den Taliban angehalten und kontrolliert. Der Sarg musste geöffnet werden, weil sie darin Schmuggelgut vermuteten. Doch es war nur der Leichnam zu finden. Aber: Der Tote trug keinen Bart, was in Pakistan erlaubt, in Afghanistan jedoch verboten ist. Sie verabreichten dem Verstorbenen 80 Peitschenhiebe, die obligatorische Strafe für einen Mann in Afghanistan, der ohne Bart angetroffen wurde.

Die 20-jährige Shaima beschreibt ihr Leben in Kabul (1998): *»Vor der Machtübernahme der Taliban studierte ich Medizin. Ich trug Jeans, hörte Musik, ging mit meinen Freundinnen aus oder ins Kino. Von einem Tag auf den anderen war all das verboten. Wenn ich das Haus verlassen will, muss ich den Tschadri tragen, von dem ich Kopfschmerzen bekomme, und mich von meinem Bruder oder meinem Vater begleiten lassen. Es ist einfach unerträglich.«* Ihre Mutter war bis 1996 Direktorin eines Kabuler Gymnasi-

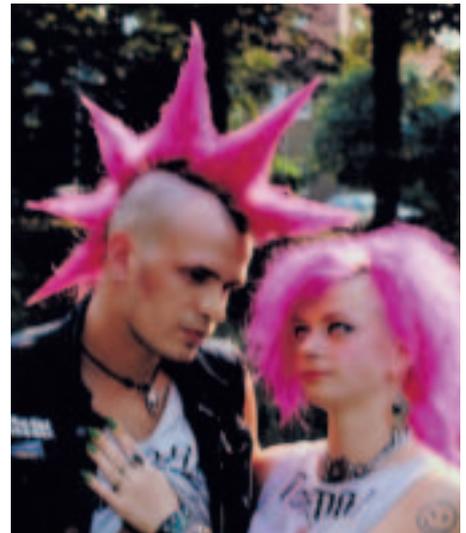
ums: »Wir leben in einem Gefängnis, und die Zukunftsaussichten meiner Tochter beschränken sich auf Waschen, Kochen und Putzen. Für die Taliban existieren Frauen nicht, sie sind nur Gebärmaschinen.« Auch in ihrer Wohnung konnten sie nicht sicher sein. Die Überwachung durch die »Sittenwächter« und die Denunziation durch die Nachbarn funktionierte. Bei der letzten Wohnungsdurchsuchung haben die Taliban-Milizen Fernseher und Kassetten mitgenommen, aber das unter Wäschestücken versteckte kleine Radio nicht gefunden: »So können wir heimlich BBC hören und wissen wenigstens, dass man in der Welt doch manchmal von uns redet«, so erinnert sich Shaima.

Didaktische Reflexionen Menschlicher Körper und menschlicher Geist sind Vehikel zur Entwicklung und Stabilisierung der menschlichen Identität. Die Nutzung des Körpers für kulturell bedingte und beeinflusste Schönheitsvorstellungen, wie die Benutzung zu ideologischen Machtzwecken beruhen zwar auf unterschiedlichen philosophischen und politischen Vorstellungen; doch beide Enden des »Körperkults« sind immer eingebunden in gesellschaftliche Entwicklungen und Lebensformen. Mag auch die hier versuchte didaktische Zuordnung der unterschiedlichen Ausprägungen des Umgangs mit dem menschlichen Körper, ob individuell oder unter gesellschaftlichem Druck, ob psychologisch oder spirituell beeinflusst, ob freiwillig oder erzwungen, einem gewagten Spagat glei-



chen; als Maßstab für eine kulturelle und interkulturelle Bewertung können nur die Menschenrechte gelten, die wir als unteilbar und allgemeingültig für das Zusammenleben der Menschen auf unserer Erde anerkennen müssen. Nähern wir uns dann der Thematik »Umgang mit dem menschlichen Körper«, erhalten »Tätowierung« und »Ganzkörperverhüllung«, »Piercing« und »Genitalverstümmelung« eine überraschende Gemeinsamkeit: »Wage ein Ja! Statt eines abgründigen Misstrauens wage ein grundlegendes Vertrauen zu dieser Wirklichkeit! Statt eines Grundmisstrauens wage ein Grundvertrauen zu dir selbst, zu den anderen Menschen, zur zwiespältigen Welt, zur fraglichen Wirklichkeit überhaupt!«

In der Erklärung zum Weltethos, die vom Parlament der Weltreligionen am 4. 9. 1993 in Chicago erlassen wurde, heißt es u. a.: »Angesichts aller Unmenschlichkeit fordern unsere religiösen und ethischen Überzeugungen: Jeder Mensch muss menschlich behandelt werden! Das



heißt: Jeder Mensch – ohne Unterschied von Alter, Geschlecht, Rasse, Hautfarbe, körperlicher oder geistiger Fähigkeit, Sprache, Religion, politischer Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft – besitzt eine unveräußerliche und unantastbare Würde. Alle, der Einzelne wie der Staat, sind deshalb verpflichtet, diese Würde zu achten und ihnen wirksamen Schutz zu garantieren.« Die Weltethos-Erklärung mündet in vier unverrückbare Weisungen an die Menschheit:

- Verantwortung für eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben!
- Verantwortung für eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Weltwirtschaftsordnung!
- Verantwortung für eine Kultur der Toleranz und ein Leben in Wahrhaftigkeit!
- Verantwortung für eine Kultur der Gleichberechtigung und der Partnerschaft von Mann und Frau!

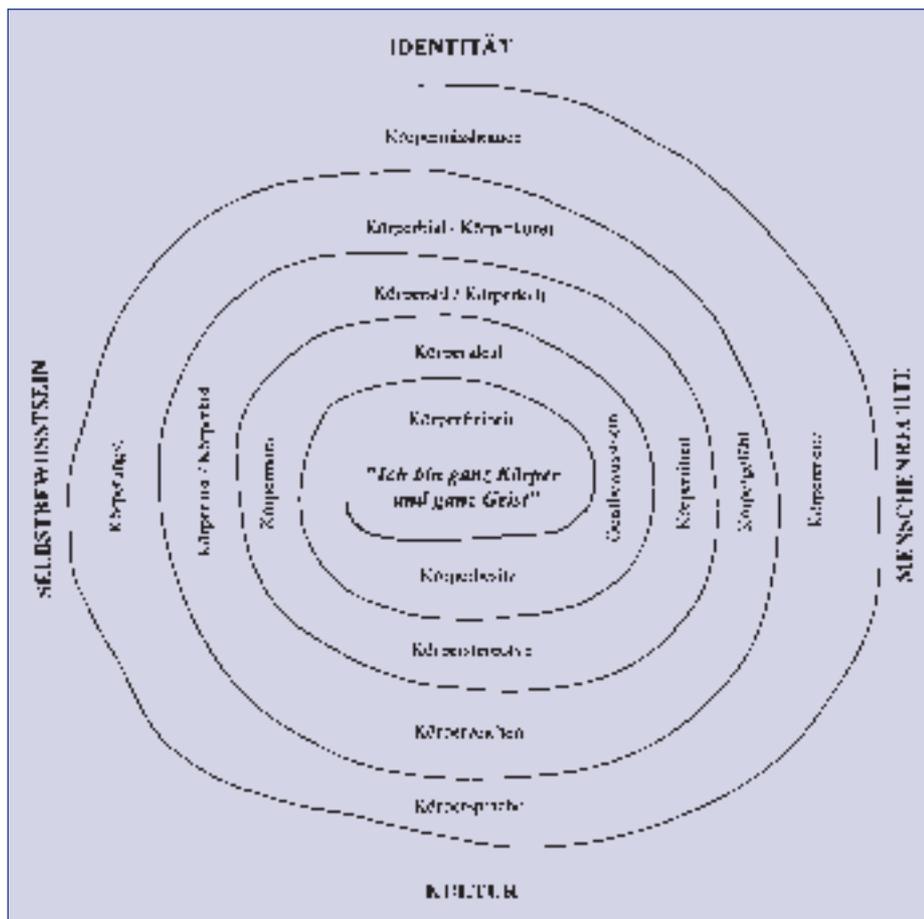
Mit diesem Rüstzeug einer Identitätssuche und Friedensfindung können im Lernprozess vielfältige Einsichten erworben und Kompetenzen aufgebaut werden, die in zwei Richtungen spiegeln: Zum einen in das eigene Selbst, als Ich-Identität; zum anderen auf die Mitmenschen, als Wir-Identität.

Der Unterricht lässt sich sowohl fächerbezogen, etwa im Gemeinschaftskunde-/Politik-Unterricht, Werte + Normen/Ethik, Religions-Unterricht; aber auch fächerübergreifend und projektorientiert; und zwar beginnend in der Grundschule, mit Schwerpunktsetzung in der Sekundarstufe I, und ausweitend in der Sekun-

Cyborg und @yber@era

Z. L. ist ein ehemaliger Punk. Er und seine Gleichgesinnten nennen sich deshalb »Cyberpunk«. Sie sind Anhänger der apokalyptischen Texte von Autoren wie dem US-Amerikaner Bruce Sterling oder dem Australier William Gibson. Für sie ist der menschliche Körper etwas Fremdes, das allen möglichen Parasiten – lebenden, maschinellen und virtuellen – als Wirt dient. Z. L.s Kopf ist geschoren, der Oberkörper nackt. Ein Gewirr von Rohren, menschlichen Organen und Metallstücken sind auf seinen rechten Arm tätowiert. Sein Ziel ist, sich sein eigenes Stahlskelett zu bauen. Begonnen hat er damit, dass er sich fünf Kugellager aus Teflon zwischen die Brustmuskeln implantieren ließ. »Ich arbeite gerade daran, einen Chip in meinen Arm einzupflanzen, um damit meinen Computer per Fernbedienung zu steuern«. Er will, so sagt er, die Technik in seinen Körper integrieren, damit er nicht länger von Maschinen kontrolliert werden kann.

Ray Kurzweil, ein führender Wissenschaftler auf dem Gebiet der künstlichen Intelligenz, ist davon überzeugt, dass es in wenigen Jahrzehnten Maschinen mit einem Bewusstsein geben wird. Bereits heute kennen wir zahlreiche Beispiele, dass Maschinen eine künstliche Intelligenz besitzen; sie können Blutzellen diagnostizieren, Marsflugkörper ins Ziel steuern, besser Schach spielen als der Weltmeister, Bücher lesen und die menschliche Sprache verstehen: »Bis zum Jahr 2030 werden wir fähig sein, Millionen von Kleinstrobotern ins menschliche Gehirn einzuführen, die drahtlos mit Milliarden verschiedener Punkte im Gehirn kommunizieren können. Sie werden unsere biologische Intelligenz mit künstlicher Intelligenz kombinieren. Schließlich wird es künstliche Wesen geben mit Nachbildungen menschlicher Gehirne. Man wird Mensch und Maschine gar nicht mehr unterscheiden können.«



Didaktisch-methodische Bausteine

darstufe II. Merkmal der didaktischen und methodischen Arbeitsweise sollte hierbei die Schülerselbsttätigkeit und das entdeckende Lernen sein, orientiert an dem didaktischen, interkulturellen Dreieck:



Globale Verantwortungsethik wird dabei verstanden als

- Aufforderung zur Anerkennung des Rechts auf ein menschenwürdiges Leben für alle Menschen auf unserer Erde, nach dem interkulturellen Imperativ: Handle so, dass die Wirkung deiner Handlungen verträglich sind mit der Nachhaltigkeit menschlichen Lebens in der Welt;

- das aktive Bemühen zum Verstehen und Verständnis des gegenwärtigen und zukunftsorientierten Zustandes unserer Erde, um sich in die Lage der Menschen überall in der Welt hineinzuempfinden und hineinfühlen zu können;
- die Kompetenz zum Perspektivenwechsel, um die von Menschen gemachten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Ungleichheiten auf der Erde mitzubeheben und um lernen zu teilen.

Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 24.9.03 zum »Kopftuchstreit« in Deutschland stößt nicht bei allen Menschen in unserer Gesellschaft auf Zustimmung. »Zu wenig konsequent«, so die einen; »zuviel Lücken«, die anderen. Die Aufforderung der Verfassungsrichter, in den Bundesländern die jeweils politisch und gesellschaftlich akzeptierte Regelung des Streits durch die Ländergesetzgebung zu finden, beinhaltet zum einen die Gefahr, dass ideologische, nicht globale Entscheidungen getroffen werden; sie ermöglicht aber auch die Chance, über den eigenen Ländergarranz zu blicken und eine interkulturelle Lösung anzustreben. Im Grundsatz jedoch ist der Verfassungsgerichtsspruch eindeutig: »Jedermann hat das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht umfasst die Freiheit, seine Religion oder seine Weltanschauung zu wechseln, sowie die Freiheit, seine Religion oder seine Weltanschauung allein oder in Gemeinschaft mit anderen, öffentlich oder privat durch Unterricht, Ausübung, Gottesdienst und Beachtung religiöser Bräuche zu bekunden«, so Art. 18 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.

Literatur und Medien

IMMANUEL KANT, Kritik der reinen Vernunft, Leipzig, 2. Aufl., 1878, S. 309
 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948, in: Deutsche UNESCO-Kommission, Menschenrechte – Internationale Dokumente, Bonn 1981, S. 48
 FEDERICO MAYOR, Universelle Verantwortung; in: UNESCO-Kurier, Schwerpunkt: Menschenrechte – Der Kampf geht weiter; 10/98, S. 7
 PHILIPPE LIOTARD, Die Botschaft des Körpers; in: UNESCO-Kurier 7/8-2001, S. 20
 KHADI DIALLO, Der Tag, an dem ich beschnitten wurde; in: a. a. O., S. 37f
 Terre des Femmes, Postfach 2565, 72015 Tübingen, www.terre-des-femmes.de
 WARIS DIRIE: Wüstenblume. Ullstein Tb 35912, Nov. 1999, 280 S.; vgl. auch: EVELYNE ACCAD, Die Beschnittene, Verlag Horlemann, 2001, 140 S.
 Warrior Marks (Dokumentarfilm), 54 Min., Farbe, 1993; ausleihbar über die Medienstellen
 NANCY SCHEPER-HUGHES, Letzte Rettung: Organspende; in: a. a. O., S. 46ff; vgl. auch: www.sunsite.berkeley.edu/biotech/organswatch/ (auf Englisch)
 Interview: Der afghanische Albtraum muss ein Ende finden; in: UNESCO-Kurier 7/8-01, S. 63ff
 ELIZABETH DRÉVILLON, Die Geisterfrauen von Kabul, in: UNESCO-Kurier 10/1998, S. 3ff
 MARC MILLANVOYE, Unter Cyberpunk, und: Interview mit Ray Kurzweil: Bewusstsein ohne Fleisch und Blut; in: UNESCO-Kurier 7/8-2001, S. 54f und 55ff+
 HANS KÜNG, Grundvertrauen und Weltethos, in: HELGA EGNER (Hrsg.), Neue Lust auf Werte. Herausforderung durch Globalisierung; Walter Verlag, Düsseldorf und Zürich 2001, S. 16
 HANS KÜNG/KARL-JOSEF KUSCHEL (Hg.), Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlaments der Weltreligionen, Piper Verlag, München 1993
 JOS SCHNURER, Didaktik für Eine Welt – in Einer Welt. Überlegungen und Konkretisierungen zur bildungspolitischen und didaktischen Überlebensfrage bei der Weiterentwicklung von Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule in der Welt; CD-ROM, Zentrum für erziehungswissenschaftliche Studien im Nord-Süd-Verbund (ZES) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2003

Was glaubst du?

Sachbücher zu Religionen

Peter Bräunlein

Die Kinder- und Jugendliteratur bietet – jenseits von Büchern für den Religionsunterricht – eine Fülle von Titeln über die Weltreligionen. Für Zehnjährige eignet sich **LIESELOTTE WENDLS »Mein Glaube ist mir wichtig«**. Ein jüdischer, evangelischer und muslimischer Jugendliche erklären einander ihre Religion. Die Autorin geht dabei vom Alltag aus und setzt sehr wenig Vorwissen voraus. Sie leuchtet die tiefere Bedeutung von Ereignissen wie Weihnachten, Ramadan (islamische Fastenzeit) oder Chanukka (jüdisches Lichterfest) aus. Dabei stößt sie immer wieder auf Ähnlichkeiten, etwa zwischen den Heiligen Büchern der Juden und Christen oder den Speiseregeln von Muslimen und Juden. Zwar finden sich Hinweise auf den Katholizismus, aber keine auf die verschiedenen Strömungen im Islam und im Judentum. Für den Unterricht gut geeignet sind die kurzen Statements von Jugendlichen zu verschiedenen Aspekten ihrer Religion, die die Lehrkraft als Ausgangspunkt für Gespräche in der

Klasse benutzen kann. Weniger gelungen sind die Schwarzweißfotos und die z.T. albernen Zeichnungen.

An Neun- und Zehnjährige wendet sich der vierfarbig illustrierte Band **»Die Weltreligionen Kindern erklärt«** von **MONIKA und UDO TWORUSCHKA**. Neben den drei in Deutschland bekannteren Religionen (Christentum, Islam, Judentum) finden sich auch kürzere Abschnitte zum Hinduismus und Buddhismus. Wieder stehen die Grundüberzeugungen der Religionen, die grundlegenden Schriften, die Feste, Orte der Verehrung und wichtige Ereignisse für Kinder, z. B. Kommunion/Konfirmation, Bar-Mizwa/Bat-Mizwa (die Aufnahme in die jüdische Gemeinde) und die Beschneidung im Islam und im Judentum im Vordergrund.

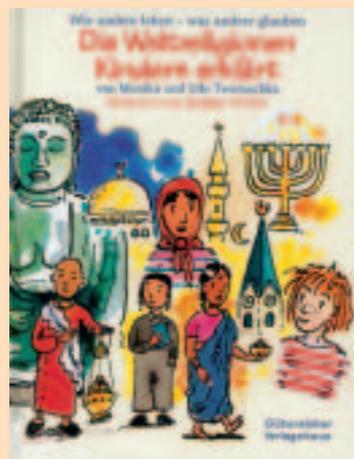
Beide Bände werben für Verständnis für die vorgestellte Religion und wollen Vorurteile abbauen. Vermutlich deshalb wird auch nicht auf Konflikte innerhalb und zwischen den Religionen und die teilweise Unterdrückung der Frau ein-

gegangen. Dagegen betont das **Lexikon »Weltreligionen Kindern erklärt«** von **MONIKA und UDO TWORUSCHKA** zwar ebenfalls das Verbindende der Weltreligionen, geht aber auch auf problematische Aspekte ein. So finden sich Einträge zu den aktuellen Konflikten um Jerusalem und zu fundamentalistischen Strömungen im Islam und im Christentum. Der zurückhaltend illustrierte Band eignet sich als Nachschlagewerk für Projekte zu Religionen ab der fünften Klasse. Er geht nicht nur auf die großen Kirchen ein, sondern behandelt auch Abspaltungen, wie z. B. die Adventisten und Mormonen, daneben die verschiedenen Religionen und Philosophien in China und Japan. Unterbelichtet bleiben allerdings Atheisten und Agnostiker, gänzlich fehlen die Religionen Afrikas.

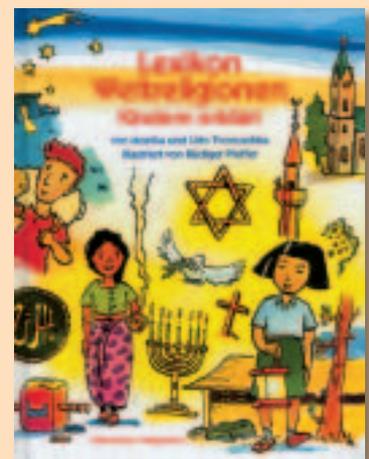
Dies gilt auch für **GERHARD STAGUHNS »Gott und die Götter«**, das nicht nur auf die drei monotheistischen Religionen (Christentum, Judentum, Islam) und den Hinduismus und Buddhismus mit ihren



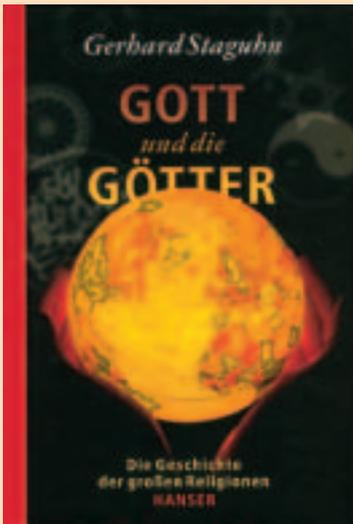
LIESELOTTE WENDL
Mein Glaube ist mir wichtig
Weinheim: Beltz & Gelberg, 2003
ISBN 3-407-75515-5
99 Seiten, 6,90 Euro



MONIKA und UDO TWORUSCHKA
Die Weltreligionen Kindern erklärt
Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus,
2001, ISBN 3-579-02206-7
91 Seiten, 14,95 Euro



MONIKA und UDO TWORUSCHKA
Lexikon Weltreligionen Kindern erklärt, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2003, ISBN 3-579-02313-6
140 Seiten, 19,95 Euro



GERHARD STAGUHN
**Gott und die Götter, Die Geschichte
 der großen Religionen, München:**
Hanser 2003, ISBN 3-446-20340-0
216 Seiten, 17,90 Euro



ARNULF ZITELMANN
Die Weltreligionen
Frankfurt: Campus, 2002
ISBN 3-593-36946-X
224 Seiten, 17,90 Euro



VANAMALI GUNTURU (Hg.)
Mensch sucht Sinn
Stuttgart und Wien: Gabriel, 2004
ISBN 3-522-30051-3
174 Seiten, 12,90 Euro

verschiedenen Strömungen eingeht, sondern auch den in China vorherrschenden Konfuzianismus und Taoismus ausführlich vorstellt. Ab der neunten Klasse können Abschnitte des Bandes für einführende Schülerreferate zu den grundlegenden Überzeugungen der Religionen verwendet werden. Leider ist es für ein Jugendsachbuch sehr sparsam illustriert.

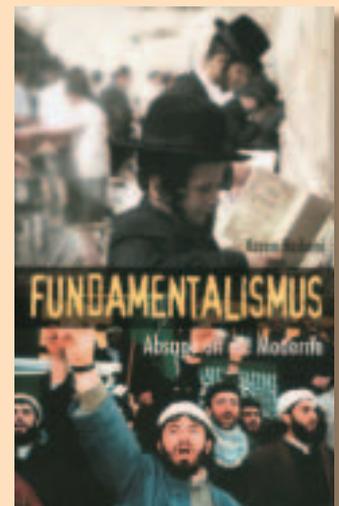
Bleibt der Religionswissenschaftler STAGUHN distanziert, spürt man in **ARNULF ZITELMANN'S »Die Weltreligionen«** eine existenzielle Betroffenheit. Für Jugendliche, die sich mit dem Sinn des Lebens auseinander setzen und dabei über den Tellerrand der eigenen Religion hinausblicken, ist die Überblicksdarstellung hervorragend geeignet. Streckenweise wird der Autor religionskritisch, besonders wenn er – allerdings nur recht knapp – auf die Geschichte der Religionen eingeht.

Eine gute Ergänzung zu diesen Sachbüchern ist **»Mensch sucht Sinn«**. Fünf Erzählungen thematisieren Grundanliegen der jeweiligen Weltreligion. **VANAMALI GUNTURU** beschreibt in »Kalpana« die Reise einer in Deutschland lebenden hinduistischen Familie nach Indien, wo die religiös bisher wenig interessierten Kinder mit einer ihnen z. T. fremden, aber doch faszinierenden Religion konfrontiert werden. Ähnlich wie Gunturu, der zwar in Indien geboren wurde, aber seit vielen Jahren in Deutschland lebt, dürfte

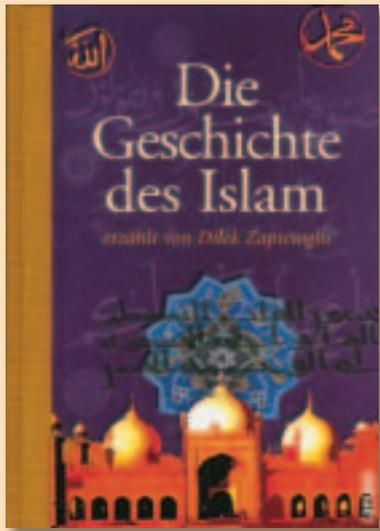
auch der »Deutsch-Palästinenser« Ghazi Abdel-Qadir in seiner Erzählung »Tarik« autobiographische Erfahrungen verarbeitet haben. Im Mittelpunkt steht eine muslimische Familie in Berlin, die bis zu seiner Umkehr zu einem toleranten Islam unter dem religiösen Eifer des älteren Bruders des Ich-Erzählers leidet. Gelungen ist auch die Erzählung einer amerikanischen Buddhistin, die die Bedeutung der Meditation verdeutlicht. Das Judentum wird anhand der Aufnahme eines Mädchens in die Gemeinschaft der Erwachsenen vorgestellt, das Christentum am Beispiel eines Jungen, der in einer Kirche einen Überfall bereut.

Einem fragwürdigen Aspekt vieler Religionen widmet sich **KAZEM HASHEMI »Fundamentalismus«**, indem er die fundamentalistischen Spielarten von Christentum, Judentum, Islam und Hinduismus knapp vorstellt. Gemeinsam ist ihnen eine wortwörtliche Interpretation ihrer jeweiligen Heiligen Schriften und eine radikale Verneinung der mühsam und unvollständig erreichten Errungenschaften des bürgerlichen Zeitalters (z. B. Überlegenheit der Vernunft über die Tradition, Grundrechte des Individuums). Während der Informationsteil voll überzeugt, wirken die beiden Kurzgeschichten – u. a. um die Rolle der Frau im Iran – etwas hölzern. Trotzdem ist der Band ab etwa 14 Jahren empfehlenswert.

Schon aus Platzgründen müssen Überblicksdarstellungen die historische Entwicklung von Religionen vernachlässigen. Jugendliche, die sich dafür genauer interessieren, können sich in Einzeldarstellungen eingehender informieren. Die türkische Jugendbuchautorin **DILEK ZAPTCIOGLU, »Die Geschichte des Islam«**, die mehrere Jahre in Deutschland



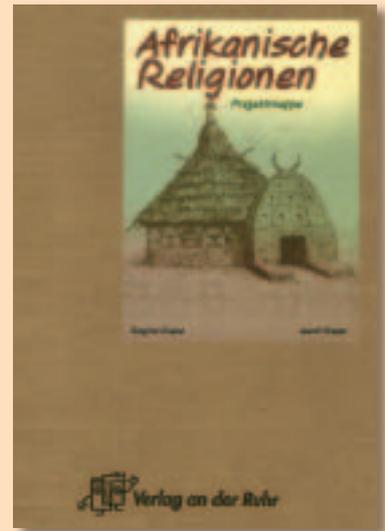
KAZEM HASHEMI
**Fundamentalismus, Absage an die
 Moderne, München: Elefanten Press,**
2002, ISBN 3-570-14638-3
**125 Seiten, 9 Euro (vergriffen, kann
 aber beim Projekt ausgeliehen werden)**



DILEK ZAPTICIOĞLU
Die Geschichte des Islam
 Frankfurt: Campus, 2002
 ISBN 3-593-37095-6
 191 Seiten, 17,90 Euro



LUTZ VAN DIJK
Die Geschichte der Juden
 Frankfurt: Campus, 2001
 ISBN 3-593-36703-3
 206 Seiten, 17,90 Euro



REGINA und GERD RIEPE
Afrikanische Religionen
 Mülheim: Verlag an der Ruhr, 2000
 ISBN 3-86072-568-8
 72 Seiten, 18,60 Euro

studierte, legt in ihrer aus der Sicht einer Muslima erzählten, sparsam illustrierten Geschichte des Islam den Schwerpunkt auf die Entstehung des Islam zwischen menschenfreundlicher Offenbarung und aggressiver Eroberung in einem von ethnischen Auseinandersetzungen gerüttelten Arabien. ZAPTICIOĞLU geht auch kritisch auf problematische Seiten des Islam ein, etwa die innerislamischen Konflikte zwischen Sunniten und Schiiten. Die heute in Istanbul als Journalistin arbeitende Autorin plädiert für einen modernen, sozial engagierten Islam, der sich den Herausforderungen der westlichen Traditionen und technischen Errungenschaften stellt.

LUTZ VAN DIJK, der selbst jüdische Wurzeln hat, thematisiert in »**Die Geschichte der Juden**« nicht nur den Tiefpunkt des Antisemitismus im Nationalsozialismus, sondern auch das im Vergleich mit dem christlichen Europa relativ konfliktfreie Zusammenleben zwischen Juden und Muslimen im islamischen Spanien. VAN DIJKS Stärke ist die Anschaulichkeit seines konsequent biographischen Ansatzes. Teils mit Auszügen aus Autobiographien, teils mit aus der Ich-Perspektive erzählten Biographien präsentiert er Geschichte aus der Sicht von bekannten Persönlichkeiten, etwa von Theodor Herzl, David Ben Gurion oder Hannah Arendt, aber auch

aus der von unbekanntem Zeitzeugen, etwa jüdischer Einwanderer in die USA um die Jahrhundertwende. So wird sein Buch zu einer Fundgrube von für den Unterricht geeigneten kurzen anschaulichen Texten. Didaktisch gelungen sind auch die Illustrationen, eine Mischung aus übersichtlichen informativen Karten und ästhetisch ansprechenden, kolorierten historischen Fotos und Grafiken.

Überblicksdarstellungen klammern im Allgemeinen afrikanische Religionen aus. Es handelt sich dabei um Glaubenssysteme kleinerer ethnischer Gruppen, die eng in deren Alltag eingebunden sind und die im Gegensatz zu den Weltreligionen nicht versuchten, andere zu missionieren. Trotz jahrhundertelanger Auseinandersetzungen mit dem Christentum und dem Islam sind sie bis heute sehr lebendig und einflussreich. In Westafrika, woher **REGINA und GERD RIEPE** in »**Afrikanische Religionen**« die meisten ihrer Beispiele nehmen, bekennen sich in Ländern wie Benin und der Elfenbeinküste über die Hälfte der Bevölkerung zu diesen traditionellen Religionen. Die z. T. recht anspruchsvollen Texte u. a. zu Mythen, Symbolen und Trauerritualen können ab der 9. Klasse eingesetzt werden. Didaktisch geschickt beziehen die Autoren immer wieder das Vorwissen und vergleichbare Erfahrungen deutscher Jugendlicher ein.

Impressum

Eine Welt in der Schule

Projekt des Grundschulverbandes – Arbeitskreis Grundschule e. V.

Einzelheft und Beiheft zu den Zeitschriften

PÄDAGOGIK

Julius Beltz GmbH & Co. KG,
 Am Hauptbahnhof 10, 69469 Weinheim

GRUNDSCHULVERBAND AKTUELL

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.
 Schlosstr. 29, 60486 Frankfurt/Main

GRUNDSCHULMAGAZIN

SCHULMAGAZIN 5 BIS 10
 H-T-W-PRAXIS / FÖRDERSCHULMAGAZIN
 Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH
 Rosenheimer Str. 145, 81671 München

GRUNDSCHULUNTERRICHT

Pädagogischer Zeitschriftenverlag GmbH & Co.,
 Axel-Springer-Str. 54 b, 10117 Berlin

PRAXIS SCHULE 5 BIS 10

Westermann Schulbuchverlag
 Helmstedter Str. 99, 38126 Braunschweig

Gefördert durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Herausgabe und Redaktion:

Prof. Dr. Rudolf Schmitt
 Andrea Pahl
 Wolfgang Brünjes

Universität Bremen, FB 12, Postfach 33 04 40,
 28334 Bremen, Tel. 04 21 / 218-29 63

homepage: www.weltinderschule.uni-bremen.de
 E-Mail: einewelt@uni-bremen.de

Schlussredaktion, Layout, Satz und Herstellung:
 novuprint, 30161 Hannover

Druck: Möller-Druck, Berlin

Mexiko-Kiste



Natascha Dennis

Warum Mexiko? »Mexico es un otro mundo« – Mexiko ist eine andere Welt, Mexiko ist unvergleichlich, pflegen die Mexikaner oft über ihr Land zu sagen. Tatsächlich besteht Mexiko aus mehr als nur Wüste, Kakteen, Sombreros und Tequila. Mexiko besitzt eine reiche kulturelle Geschichte, eine einzigartige landschaftliche Vielfalt und eine besondere Musik- und Tanztradition. Dieses farbenfrohe Land kann auch Kinder in seinen Bann ziehen. Die Mexiko-Kiste hat das Ziel, auf vielfältige Art und Weise einen Teil dieses kulturellen Reichtums zu vermitteln. Vor allem sollen Schülerinnen und Schüler das Land und seine Menschen mit ihren Besonderheiten entdecken. Die Kiste kann als Grundlage für die Durchführung eines typischen Länderthemas im Unterricht dienen, bei dem es darum gehen sollte, das Leben in einem fremden Land, den Alltag anderswo, in das Zentrum zu stellen. Nach dem Prinzip der sozialen Nähe haben wir versucht, möglichst viele Materialien zu Lebenssituationen aus dem Alltag der mexikanischen Menschen, besonders der Kinder, in die Kiste mit aufzunehmen.

Die Mexiko-Kiste stellt eine Sammlung von Materialien dar, die sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I eingesetzt werden können.

Sachbücher und Hintergrundinformationen Neben einem großformatigen Bildband, einem Geo-Special und Merian-Heft enthält die Kiste zwei Reiseführer. In »Kulturschock Mexiko« wird großer Wert auf den Alltag der Menschen und auf ihren Lebensstil gelegt: Alltagskultur, Traditionen, Verhaltensre-

geln usw. Der reich bebilderte Reiseführer »Vis-à-vis Mexiko« gibt Informationen zum Land und zeigt durch seinen visuell ausgerichteten Schwerpunkt eine große Anzahl von Eindrücken aus verschiedenen Regionen des Landes.

Sachbücher für Schülerinnen und Schüler

Um die Geschichte des Landes zu zeigen, gibt es drei Sachbücher über das Leben der Mayas, Azteken und Inkas und die Eroberung des Gebietes durch die Spanier. Mit Hilfe einer leicht verständlichen Sprache und durch zahlreiche Illustrationen kann den Schülerinnen und Schülern die mexikanische Vergangenheit gezeigt werden.

Kinder und Jugendromane Die Kiste enthält fünf Romane. Neben den Abenteuer-Romanen (»Die Stunde des Skorpions«, »Die grüne Maske« und »Sabrina – Entscheidung in Mexiko«) gibt es einen Roman, der auch mehr über das Alltagsleben eines mexikanischen Jungen erzählt, sowie das Buch »Tunnelkids«, das über die problematische Situation jugendlicher Grenzgänger zwischen Mexiko und den USA berichtet. Vier Romane sind eher für Kinder ab zwölf Jahren geeignet.

Erzählungen und Märchen finden sich in den Büchern: »Der Ruf des roten Jaguars« und »Ich erzähle von Pedro«.

Unterrichtsideen

Für die Grundschule befindet sich eine Unterrichtseinheit mit dazugehörigen Materialien zum Leben von Straßenkindern in Mexiko-Stadt in der Kiste. In dem Buch und der CD »Karneval der Kultu-

ren« sind zahlreiche Ideen und Beispiele für Lieder, Spiele, Tänze und Feste aus Lateinamerika und speziell Mexiko.

Ein Memory-Spiel mit Bildern aus dem Land und Puzzles vermitteln auf spielerische Weise einen Eindruck vom Leben in Mexiko.

Extras Ein Sarapito (Deckchen), Maracas (Rasseln), Papel Picados (Scherschnittgirlande), eine Mexiko-Flagge und -Mappe können den Klassenraum in eine bunte kleine mexikanische Welt verwandeln. Zwei Koch- und Backbücher können als Grundlage für Gerichte dienen.

Mit Hilfe des Mini-Sprachkurses »Spanisch für Mexiko« kann ein wenig die Sprache gehört und gelernt werden.

Eine Besonderheit an Mexiko ist der Umgang mit dem Tod. Der Tag der Toten am 2. November wird im ganzen Land zu einem besonderen Fest. Auch das Thema Tod kann im Rahmen eines Mexiko-Unterrichts zum Thema werden. Die üblichen Dekorationen für den Tag der Toten befinden sich mit in der Kiste.

Audiovisuelle Medien Die Kiste enthält etliche Dias zum Mexiko von früher und heute, zur mexikanischen Kunst und dem Leben der Pueblo-Indianer. Drei Video-Kassetten mit unterschiedlichen Beiträgen, eine Musik-CD und eine CD mit einer Erzählung über eine Reise zu den Kaffee-Indianern Mexikos runden das Paket ab.

Wie alle übrigen entlehbaren Materialien kann die Mexiko-Kiste für den Zeitraum von vier Wochen bundesweit kostenlos (bis auf das Rückporto) ausgeliehen werden. Bestelladresse siehe Impressum oder im Internet direkt unter www.weltinderschule.uni-bremen.de.