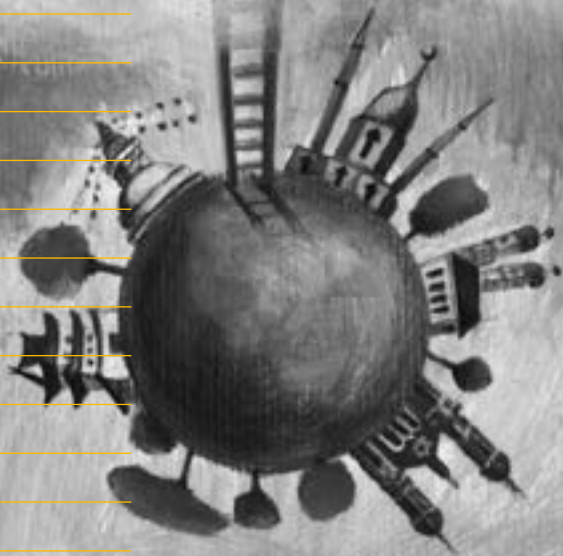


HINWEISE FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER



FrageZeichen

Fragen aus dem Leben – Geschichten aus den Religionen



Impressum

Herausgeberin

Kommission für Lehrplan- und Lehrmittelfragen
der Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Autorinnen

Susanne Gattiker, Rosa Grädel, Jasmine Kiener,
Daniela Mühlethaler

Projektleitung

Bruno Bachmann, Susanne Gattiker, Hans Müller,
Hans-Peter Wyssen

Beratung und Erprobung

Vertreterinnen der Religionen: Dolkar Gyagang,
Eveline Masilamani-Meyer, Sevim Polat, Eva Pruschy
Lehrpersonen: Katrin Bützer, Anja Gilomen,
Adrian Hostettler, Michael Stähli, Karin Stauffer,
Barbara Tschannen, Therese Tschannen mit den
Schülerinnen und Schülern ihrer Klassen in Thun
und Herrenschwanden
Sprachberatung: Ursula Tschannen

Illustrationen

Corinne Bromundt

Fotos

Iwan Raschle

CD

Andrew Bond

Gestaltung

raschle&kranz, Atelier für Kommunikation GmbH,
Bern

Nicht in allen Fällen war es dem Verlag möglich,
den Rechteinhaber ausfindig zu machen.
Berechtigte Ansprüche werden im Rahmen
der üblichen Vereinbarungen abgegolten.



© 2008 **schulverlag** blmv AG, Bern
1. Auflage 2008

Art.-Nr. 7.803.00
ISBN 978-3-292-00429-1

Eine «Entdeckungsfahrt» in die Welt der Religionen

Liebe Leserin, lieber Leser

Mit «FrageZeichen» halten Sie ein Lehrmittel in den Händen, das Ihnen ermöglicht, sich gemeinsam mit Ihren Schülerinnen und Schülern auf ein Abenteuer einzulassen: Sie können eine Entdeckungsfahrt in die Welt der Religion und der Religionen unternehmen und gehen dabei ein Stück auf dem Weg zur interreligiösen Verständigung. Sowohl Sie als auch die Kinder haben diese Reise natürlich schon längst angetreten. Religion spielt nämlich im Leben aller Menschen eine Rolle, sogar bei jenen, die sich als nicht religiös bezeichnen. Und die Bedeutung der Vielfalt von Religionen wird uns ebenfalls täglich vor Augen geführt: Schulklassen sind häufig auch in Bezug auf Religionen vielfältig zusammengesetzt. Ausserdem stellen sich uns gesellschaftspolitische Fragen, die sich im Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen religiösen Hintergründen ergeben.

Das Abenteuer wird nach der Arbeit mit «FrageZeichen» nicht zu Ende sein, sondern ist gegen vorne offen – ein Leben lang. Denn der Weg zur interreligiösen Verständigung ist als Prozess zu verstehen, der immer weitergeht. «FrageZeichen» begleitet und unterstützt Ihre Klasse und Sie auf einem Stück dieses Weges. Und obwohl es viele Geschichten aus den Religionen enthält sowie Porträts von Kindern, die über ihren religiösen Alltag berichten, ist das Lehrmittel nicht abgeschlossen. Denn es muss weitererzählt werden von jenen, die damit arbeiten. Damit fordert es auch auf, einander zuzuhören und miteinander ins Gespräch zu kommen.

Die Entwicklung dieses Lehrmittels war für uns Autorinnen geprägt von vielen spannenden Begegnungen und zahlreichen Erfahrungen, die das Gemeinsame der Religionen in den Vordergrund stellten. Es liesse sich aber auch einiges erzählen von der nicht immer einfachen Suche nach möglichen Wegen zur interreligiösen Verständigung, von den Grenzen des Verstehens, die wir manchmal erreicht, von der Befremdung, die wir hin und wieder erlebt haben. So unterschiedlich die Begegnungen und Erfahrungen waren, wurde für uns immer wieder sichtbar, dass wir alle «Kinder derselben Fragen sind» und der Hunger nach Sinnfindung, Hoffnung und gelingendem Leben uns alle verbindet. In «FrageZeichen» ist also eine breite Palette von Erfahrungen enthalten. Und diese muten wir nun auch Ihnen und Ihren Schülerinnen und Schülern zu – mit ihren schönen und ihren schwierigen Seiten. Denn wir sind überzeugt, dass die positiven Erfahrungen überwiegen werden und dass die Auseinandersetzung mit der Welt der Religion und der Religionen für alle, die sich darauf einlassen, eine Bereicherung darstellt.

Wir wünschen Ihnen und Ihren Schülerinnen und Schülern eine spannende Entdeckungsfahrt und hoffen, dass die Reisebegleitung durch «FrageZeichen» Ihnen die nötige Unterstützung dafür bietet.

Die Autorinnen

Inhaltsübersicht

Eine «Entdeckungsfahrt» in die Welt der Religionen.....	2	Gibt es Gott?	36
Inhaltsübersicht	3	Einführung.....	36
Struktur der Lern- und Lehrmaterialien	4	Kommentare und zusätzliche Ideen zu einzelnen Materialien	39
Das Geschichtenbuch (GB).....	4	Woher kommen wir? Wohin gehen wir?	46
Die Klassenmaterialien (KM)	6	Einführung.....	46
Angelina und Angelino	7	Kommentare und zusätzliche Ideen zu einzelnen Materialien	49
CD.....	7	Wie kann ich wissen, was recht und unrecht ist?	56
Die Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer (HLL).....	7	Einführung.....	56
Wege durch «FrageZeichen»	8	Kommentare und zusätzliche Ideen zu einzelnen Materialien	60
Bezugspunkte	9	Warum leiden Menschen?	66
Bezugspunkt Deutsch	9	Einführung.....	66
Bezugspunkt Globales und Interkulturelles Lernen	9	Kommentare und zusätzliche Ideen zu einzelnen Materialien	69
Rechtliche Aspekte	10	Orientierungswissen	76
Erfahrungen aus einer Erprobung	11	Allgemeines.....	76
Didaktisches Konzept.....	12	Kommentare und zusätzliche Ideen zu einzelnen Materialien	79
Hintergrund	14	Klassenmaterialien Judentum.....	79
Religionsdidaktische Bezugspunkte	14	Klassenmaterialien Hinduismus	80
Reliosität von Kindern	19	Klassenmaterialien Buddhismus	81
Grundregeln im Umgang mit anderen Religionen	20	Klassenmaterialien Christentum	82
Methodische Schwerpunkte.....	22	Klassenmaterialien Islam	85
Bildbetrachtung	22		
Stilleübungen, Sinneserfahrungen und Fantasiereisen	23		
Haltungen, Erkenntnisse/Kenntnisse, Fähigkeiten/Fertigkeiten	25		
Beurteilen, begutachten.....	27		
Formative Beurteilung.....	28		
Summative Beurteilung.....	30		
Sprache der Religionen	32		
Einführung.....	32		
Kommentare und zusätzliche Ideen zu einzelnen Materialien	33		

Struktur der Lern- und Lehrmaterialien

«FrageZeichen» ist Teil eines interreligiösen Lehrmittels für die Primarstufe. Es richtet sich an Schülerinnen und Schüler ab der 4. Klasse. Für den Einsatz ab der 1. Klasse und zum Teil schon im Kindergarten ist das Lehrmittel «HimmelsZeichen» vorgesehen.

Die Lern- und Lehrmaterialien «FrageZeichen» bestehen aus vier Teilen:

- » **Geschichtenbuch (GB)**
- » **Klassenmaterialien (KM)**
- » **Audio-CD**
- » **Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer (HLL)**



Das Geschichtenbuch (GB)

Im Idealfall steht jeder Schülerin und jedem Schüler ein Geschichtenbuch zur Verfügung. Ins Buch selber wird nicht hineingeschrieben. Es kann also über mehrere Jahre verwendet werden.

Sprache der Religionen

Das erste Kapitel des Geschichtenbuches ist der Sprache der Religionen gewidmet. In diesem einführenden Kapitel geht es darum, Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren,



dass die Sprache, wie sie in den Texten der Geschichten in Erscheinung tritt, oft eine symbolisch-poetische, das heisst metaphorische Sprache ist, die sich von einer rein «technischen Sprache» unterscheidet. Weitere Hintergrundinformationen finden sich in den Hinweisen zum Kapitel «Sprache der Religionen» auf S. 30 dieser Broschüre.

Während die anderen Teile des Geschichtenbuches in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden können, ist es ein Anliegen der Autorinnen, dass die Auseinandersetzung mit den Inhalten dieses Kapitels ganz am Anfang der Arbeit mit «FrageZeichen» steht. So wird ein Grundstein gelegt, damit die Schülerinnen und Schüler die Symbolsprache der Geschichten in den nachfolgenden Kapiteln verstehen und deuten können. Dieser Lernprozess kann durch immer wiederkehrende Stilleübungen, Phantasie Reisen und meditative Übungen mit Gegenständen, Bildern und Texten während der ganzen Arbeit mit «FrageZeichen» unterstützt werden (vgl. HLL S. 23).

Grosse philosophische Fragen

Der Hauptteil des Geschichtenbuches ist vier grossen philosophischen Fragen mit je einem eigenen Kapitel gewidmet:

- » **Gibt es Gott?**
- » **Woher kommen wir? Wohin gehen wir?**
- » **Wie kann ich wissen, was recht und unrecht ist?**
- » **Warum leiden Menschen?**

Jedes dieser Kapitel wird eingeleitet mit einer doppelseitigen Illustration, die die philosophische Frage in symbolischer Bildsprache auf-

nimmt, damit einen bildhaften Zugang schafft und den Schülerinnen und Schülern Impulse gibt, sich ihre eigenen Gedanken zur philosophischen Frage zu machen.

Nach dem Impulsbild folgen je nach Umfang des Kapitels drei bis fünf Porträts von Kindern. Zu jedem Porträt gehört eine Geschichte, die aus derselben Religion stammt wie das porträtierte Kind.

Zur Auswahl der Geschichten



Es wurden Geschichten ausgewählt, die Antwortmöglichkeiten der verschiedenen Religionen auf die philosophischen Fragen widerspiegeln. Das heisst, jede Geschichte antwortet auf eine philosophische Frage oder auf einen Aspekt der Frage aus der Perspektive der jeweiligen Religion. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass die komplexen philosophischen Fragen oft kaum mit einer einzigen Geschichte beantwortet werden können und auch innerhalb derselben Religion oft unterschiedliche, ja zum Teil widersprüchliche Geschichten anzutreffen sind. Die ausgewählten Geschichten gehören jedoch mehrheitlich zum Kernbestand der jeweiligen Religion.

Aus Gründen des Umfangs des gesamten Lehrmittels war es nicht möglich, in jedem Kapitel je eine Geschichte aus jeder Religion aufzunehmen. Durch seine gesellschaftlich-kulturelle Verankerung ist das Christentum als Mehrheitsreligion in jedem Kapitel mit einer Geschichte vertreten. Aufgrund der Bedeutung der beiden anderen abrahamitischen Religionen (Judentum, Islam) in unserer Kultur sind diese in Bezug auf die Anzahl Geschichten stärker vertreten als Hinduismus und Buddhismus.

Die Auswahl der Geschichten ist bezüglich der Geschlechter nicht ausgewogen. Ausschlaggebend war der thematische Schwerpunkt, der durch die philosophische Frage vorgegeben ist. Aus diesem Grund musste die Genderfrage zum Teil in den Hintergrund gerückt werden.

Zu den Kinderporträts

Die Porträtkinder zeigen, wie sie ihre Religion leben. Sie stellen ihre Religion also nicht als verfasstes System dar und erheben damit auch nicht den Anspruch, sie repräsentativ zu vertreten. Im Zentrum steht klar die gelebte Religion aus einer Kinderperspektive.



Bei der Auswahl der Porträtkinder wurde nicht nur auf eine ausgewogene Vertretung der fünf Weltreligionen geachtet, sondern auch auf die Vielfalt innerhalb einer Religion. So kommen im Christentum beispielsweise Kinder aus der reformierten beziehungsweise katholischen Landeskirche vor. Ausserdem wird ein Kind aus einer Freikirche porträtiert. Ähnliches gilt für den Islam mit seinen starken kulturellen Ausprägungen.

Das Verhältnis von Jungen- und Mädchenporträts ist ausgewogen.

Die porträtierten Kinder sind zwischen 9 und 14 Jahre alt, zeigen also eine etwas breitere Alterspalette als die Kinder der Zielgruppe. Dadurch ergibt sich ein breites Spektrum an «Gedankenwelten», die ja neben den religiös-kulturellen Einflüssen auch durch das Alter geprägt sind.

Alle Porträts sind ähnlich aufgebaut: Die Kinder machen allgemeine Aussagen zu ihrem Alltag und der Art und Weise, wie ihre Religion darin integriert ist. Ausserdem stellen sie ein Fest oder eine Feier vor, die in ihrer Religion von besonderer Bedeutung ist. Am Schluss machen sie sich Gedanken über die nachfolgende Geschichte, die zu ihrer Religion

gehört. Sie versuchen, einen Bezug zu ihrer Lebenswelt zu schaffen und übernehmen damit eine Türöffner-Funktion.

Die Arbeit mit den Porträts kann vielfältig gestaltet werden:

- » Die Klasse wählt aus einem Porträt einen oder mehrere Schwerpunkte aus. Die Schülerinnen und Schüler schreiben nun zu einem Schwerpunkt ihre eigenen Erlebnisse und Erfahrungen auf. Das Porträt wird an einer Pinwand aufgehängt, die selber verfassten Texte werden rund um das Porträt angeordnet. Eventuell kann mit einem Papierstreifen oder einem Faden eine Verbindung zum betreffenden Schwerpunkt hergestellt werden.
- » Die Schülerinnen und Schüler machen ein Porträt über sich und ihre Religion, eventuell auch über ein anderes Kind und dessen Religion. An einem Elternabend stellen sie ihr Porträt vor. Schwerpunkt eines solchen Anlasses könnte die Festkultur sein, die mit ihren Bräuchen und speziellen Gerichten einen besonderen Zugang zu einer Religion schafft.
- » Die Porträts eines Kapitels können gelesen und miteinander verglichen werden, sodass der Reichtum der religiösen Welten deutlich wird.
- » Die Schülerinnen und Schüler können in den Porträts nach Stellen suchen, die bei ihnen Fragen aufwerfen. Diese Fragen werden in der Klasse gesammelt und wenn möglich beantwortet. Das Kapitel «Orientierungswissen» kann dabei behilflich sein.

Interreligiöse Aspekte






Am Schluss eines jeden Kapitels findet sich unter dem Titel «miteinander» je eine Geschichte, die das Mit- und Nebeneinander der Religionen thematisiert. Damit wird ein wichtiger Aspekt des interreligiösen Lernens besonders hervorgehoben.

Der Blick der Kinder soll geschärft werden für die Art, wie sich das Verhältnis der verschiedenen Religionen zueinander gestaltet. Das ist insofern von Bedeutung, als es im Schulalltag immer wieder zu solchen Begegnungen kommt. Schülerinnen und Schüler sollen ermutigt werden, Begegnungen zu wagen und dabei Gemeinsames aber auch Unterschiedliches zu entdecken.

Orientierungswissen

Ganz am Schluss des Geschichtenbuches befindet sich das Kapitel «Orientierungswissen», das als Begleit- und Vertiefungsmaterial zu den Porträts und Geschichten in den andern Kapiteln gedacht ist. Es kann also in kleinen Portionen bearbeitet werden und im Zusammenhang mit einer spezifischen Frage, die sich den Schülerinnen und Schülern während der Bearbeitung der Porträts und Geschichten stellt. Das Kapitel «Orientierungswissen» erfüllt so gesehen die Funktion eines Nachschlagewerks. In der 4. und 5. Klasse brauchen die Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung mindestens teilweise die Unterstützung der Lehrperson. In der 6. Klasse wird die selbstständige Bearbeitung grösstenteils möglich sein.

Die Klassenmaterialien (KM)

<p>FRAGEZEICHEN  GIBT ES GOTT?  KM 15 1</p> <p>Wunder des Alltags</p> <p>Tagtäglich können wir in unserer Umgebung kleine Geheimnisse und Wunder entdecken. Oft nehmen wir sie aber nicht bewusst wahr. Diese Seite zeigt dir Möglichkeiten auf, wie du die kleinen Wunder des Alltags besser erkennen kannst.</p> <p>Bilderrahmen</p> <p>► Zieh ein Poster oder Karten einen Bilderrahmen her. Die Grösse spielt dabei keine Rolle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suche einen Ort auf dem Schulgelände, der dir besonders gefällt. • Lege den Bilderrahmen an diesen Ort, sodass ein kleines Wunderbild entsteht. • Zeige anderen eure Bilder. <p>Schöpfungsbild</p> <p>► Bringe ein Bild mit, das in deinen Augen gut zum Wort «Schöpfung» passt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klebe alle Bilder auf ein Plakat, sodass ein grosses Schöpfungsbild entsteht. • Schreibe auf einem fertigen Zettel, was dir an der Schöpfung wichtig ist. Klebe den Zettel zum Bild auf dem Schöpfungsbild. 	<p>FRAGEZEICHEN  WOHER KOMMEN WIR, WOHNEN GEHEN WIR? KM 0 2</p> <p>Ein Schnurpfs grubelt</p>  <p>Alles, bis vor einmal eine Zeit, da war ich noch gar nicht da. Da gab es schon Kinder, Häuser und Land, und auch Papa und Mama, jeden für sich – alles ohne mich!</p> <p>Ich kann mich nicht denken. Das war gar nicht so. Wo war ich denn, als es mich gab? Ich glaub', ich war einfach anderswo, nur, dass ich's vergessen habe, weil die Erinnerung daran verschweimt – ja, so war's bestimmt!</p> <p>Und einmal, das lagte den Vater her, ist jeder Mensch nicht mehr hier. Alles gibt's noch: Kinder, Häuser und Land, auch die Sachen und Kinder von mir. Das bleibt dann für sich – bloss ohne mich.</p> <p>Alles ist hier dann weg? Ist man einfach fort? Nein, man geht nur wandern hin. Ich glaub', ich bin dann halt wandern, was ich vorher gewesen bin. Das Bild ist dann bestimmt anders ein – ja, so wird es sein!</p> <p>Mit dem Text</p> 
---	--

Diese Materialien stehen der ganzen Klasse zur Verfügung und sollen den Schülerinnen und Schülern zugänglich sein. Sie bestehen ausschliesslich aus Kopiervorlagen, sodass mehrere Kinder gleichzeitig mit demselben Material arbeiten können. Je nach Erfahrung und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler brauchen sie mehr oder weniger Unterstützung bei der Orientierung im Ordner.

Die Klassenmaterialien sind als Vertiefungs-, Erweiterungs- und Individualisierungsangebote zu den Unterlagen im Geschichtenbuch konzipiert. Sie können auch im Werkstatt- und im Wochenplanunterricht eingesetzt werden.



Angelina und Angelino

Die beiden fröhlich-frechen Engelein/Bengeleinen im Geschichtenbuch und in den Klassenmaterialien immer wieder überraschend auf. Sie bieten den Schülerinnen und Schülern eine Reflexions- und Identifikationsmöglichkeit, indem sie weiterführende Impulse geben, zum Nachdenken anregen und andere Sichtweisen aufzeigen.

CD

Ziel der CD ist es, den Schülerinnen und Schülern auch einen auditiven Zugang zu den Themen des Lehrmittels zu ermöglichen.

Die CD enthält insgesamt vier Lieder des bekannten Zürcher Liedermachers Andrew Bond, je eines zu den vier grossen philosophischen Fragen. Alle vier Lieder sind auf der CD auch als Playback-Version vorhanden. Texte und Noten befinden sich immer auf dem ersten Klassenmaterial eines Kapitels. Die Texte der Lieder sind zum Teil recht anspruchsvoll. Aber: «Mit dem Hören und Singen von Liedern ist es wie mit dem Betrachten von Bildern: Sie müssen nicht von allen im gleichen Moment abschliessend verstanden werden. Das Textverständnis kann auch langsam wachsen, wenn das Lied immer wieder gehört und gesungen wird.» (Andrew Bond). Die Lieder lassen sich an verschiedenen Stellen im Unterricht verwenden. Besonders geeignet ist ihr erster Einsatz im Verlauf des philosophischen Gesprächs, nachdem die Schülerinnen und Schüler sich bereits eigene Gedanken über eine der grossen Fragen gemacht haben. Danach können sie zum Stundenbeginn oder auch als Abschluss eines Kapitels gesungen oder gehört werden.

Sind denn Regeln Kerne Gebote? Und können Gebote auch Gesetze sein?



Die Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer (HLL)

Der erste Teil der Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer ist allgemeinen Hintergrundinformationen gewidmet, insbesondere religionspädagogischen und -didaktischen Anliegen sowie Überlegungen zum interreligiösen Lernen.

Im zweiten Teil finden sich Hintergrundinformationen zu den Geschichten und zu allgemeinen Fragen, die sich im Zusammenhang mit Religion und Religionen während der Bearbeitung der Unterlagen stellen. Diese Hinweise geben den Lehrpersonen die nötige Sicherheit im Umgang mit den Materialien und helfen ihnen, mit heiklen Situationen umzugehen.

Wege durch «FrageZeichen»

Sprache der Religionen

Das erste Kapitel im Geschichtenbuch, «Sprache der Religionen», erfüllt eine grundlegende Funktion: Es führt Schülerinnen und Schüler ein in eine symbolisch-poetische, das heisst metaphorische Sprache, wie sie in vielen Geschichten der Religionen verwendet wird. Deshalb ist es empfehlenswert, die Arbeit mit «FrageZeichen» mit diesem Kapitel zu beginnen und so die Grundlage zu schaffen für das Verständnis der Symbolsprache in den Geschichten der nachfolgenden Kapitel.

Orientierungswissen

Ebenfalls eine besondere Funktion hat das Kapitel «Orientierungswissen». Es ist gedacht als eine Art Nachschlagewerk und kann als solches von den Schülerinnen und Schülern konsultiert werden, wenn während der Bearbeitung der anderen Kapitel grundlegende Fragen zu den Religionen auftauchen. Daneben können mit den Informationen im Orientierungswissen auch vertiefte Kenntnisse über die Religionen aufgebaut werden. Dies geschieht am nachhaltigsten, wenn nur kleine Portionen bearbeitet werden, die im Idealfall im Zusammenhang mit den Geschichten und Porträts in den übrigen Kapiteln stehen.

Kapitel zu den philosophischen Fragen

Wie im Geschichtenbuch auf S. 5 beschrieben, können die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Lehrperson bestimmen, in welcher Reihenfolge und mit welchen Schwerpunkten die übrigen Kapitel in «FrageZeichen» bearbeitet werden sollen. Auf diese Weise werden die besonderen Interessen der Beteiligten berücksichtigt und es kann auf Fragen eingegangen werden, die sich aus einem aktuellen Anlass ergeben. Voraussetzung für die Mitbestimmung ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich einen Überblick über die verschiedenen Kapitel verschaffen. Dazu brauchen sie genügend Zeit, um im Geschichtenbuch und in den Klassenmaterialien zu schmökern.

Die einzelnen Kapitel müssen nicht als ganze durchgearbeitet werden. Es ist jedoch sinnvoll, wenn alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit dem Gespräch über die philosophische Frage einsteigen, unterstützt durch die entsprechende Illustration. Anschliessend können in der Klasse einzelne Porträts, Geschichten und Klassenmaterialien ausgewählt und bearbeitet werden. Es ist auch möglich, dass sich verschiedene Gruppen nur mit bestimmten Teilen des Kapitels auseinandersetzen, je nach Interessen und Fähigkeiten.



Bezugspunkte

Bezugspunkt Deutsch

Die Materialien in «FrageZeichen» bieten die grosse Chance für eine Verbindung mit dem Fach Deutsch. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Themen erfordert durchwegs intensive Spracharbeit und gezieltes, fundiertes Auf-den-Grund-Gehen. Einige der Geschichten und Sachtexte sind anspruchsvoll. Unbekannte Begriffe müssen entschlüsselt, schwierigere Textstellen decodiert werden. Das ist eine Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler, der sie jedoch im Klassenverband und mit der Unterstützung der Lehrpersonen durchaus gewachsen sind, wie die Erprobungen gezeigt haben. Die Kinder erweitern dabei ihren Wortschatz und lernen, auch komplexere Texte zu erschliessen. Ausserdem werden die mündliche und die schriftliche Ausdrucksweise durch ein vielfältiges Angebot von Aufgaben- und Problemstellungen gefördert.

Methodische Anregungen zur Bearbeitung der Geschichten

Ausser im Kapitel «Sprache der Religionen» enthält das Geschichtenbuch keine Arbeitsvorschläge. Das bedeutet jedoch keineswegs, dass mit den Geschichten nicht gearbeitet werden soll. Im Gegenteil: Gerade aus der Perspektive des Fachs Deutsch lohnt sich eine intensive Auseinandersetzung mit den Texten. Die folgenden Anregungen sind als Impulse für diese Arbeit gedacht.

- » Geschichte als Bildergeschichte zeichnen und in eigenen Worten neu erzählen
- » Geschichtenverlauf auf Kassenrolle skizzieren und in Partnerarbeit vergleichen
- » Geschichte in fünf Sätzen (oder sechs oder ...) zusammenfassen (Herz der Geschichte)
- » Geschichte szenisch darstellen
- » Geschichten zerschneiden und zusammensetzen
- » Geschichte aus der Perspektive einer Person neu schreiben (zum Beispiel aus der Sicht einer Nebenfigur)
- » Geschichte auf Audiokassette oder Minidisc sprechen (Geschichtensammlung, Hörspiel)
- » Parallelgeschichte schreiben (ähnliche neue Geschichte)
- » Vorgeschichte oder Nachgeschichte schreiben (was war vorher, was kommt nachher?)
- » Zwischendrin-Geschichte schreiben (die Geschichte an einer geeigneten Stelle erweitern)
- » Geschichten vergleichen, ähnliche Geschichten suchen

- » Geschichten analysieren (Personen, Handlungsorte, Einleitung, Höhepunkt, Schluss), zum Beispiel mit einem Lesebericht mit Pflichtfragen (zum Beispiel: Wo und wann spielt die Geschichte? Welches ist die beste Stelle?) und Auswahlfragen (zum Beispiel: Wem würdest du die Geschichte zum Lesen geben? Erinnerst dich die Geschichte an eine andere Geschichte?)
- » Geschichte in Erstsprache nacherzählen (auch Mundart)
- » Gedankenkarte zur Geschichte machen
- » Geschichten präsentieren (Erzählabend, Geschichten-Kassette, Geschichtenausstellung ...)

Im Lehrmittel «Sprachfenster, Themenordner 1 – Geschichten» (Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2004) sind weitere Ideen beschrieben. Ausserdem sind dort grundsätzliche, interessante Gedanken zu Geschichten unter «Einstieg» nachzulesen.

Bezugspunkt Globales und Interkulturelles Lernen

Als interreligiöses Lehrmittel orientiert sich «FrageZeichen» von Grund auf an Ansprüchen des globalen und des interkulturellen Lernens. Alle drei Konzeptionen sind pädagogische Antworten auf gesellschaftliche und globale Entwicklungsprozesse, deren typische Merkmale Differenzierung, Steigerung von Komplexität und Pluralisierung sind. Sowohl an Gesellschaften wie auch an Individuen stellen diese Entwicklungsprozesse hohe Anforderungen. Diesen stellt sich die Schule, indem sie die jungen Menschen darin unterstützt, verantwortlich mit Differenzen zu leben, Orientierungen für das eigene Leben zu entdecken und Visionen für das Leben in einer human gestalteten (Welt-)Gesellschaft zu entwickeln. Interkulturelles und Interreligiöses Lernen bearbeiten dabei Teilbereiche des Globalen Lernens. Während im Konzept des Interkulturellen Lernens die gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt im Zentrum stehen, ist es im Konzept des Interreligiösen Lernens die religiöse und weltanschauliche Pluralität. Allerdings hängen im «Knäuel des Lebens» alle diese Aspekte zusammen. Religion ist eng mit Kultur verwoben und soziale Gruppen sind von Kulturen und Religionen geprägt. Deshalb gelten die Lernziele des Interkulturellen Lernens auch für das Interreligiöse Lernen und umgekehrt (vgl. dazu HLL S. 14).

Rechtliche Aspekte



Das Recht auf Glaubens- und Gewissensfreiheit verpflichtet die öffentliche Schule zu religiöser Neutralität. Grundlage dafür ist die Bundesverfassung: Jede Person hat das Recht, ihre Religion und ihre weltanschauliche Überzeugung frei zu wählen. Niemand darf gezwungen werden, religiösem Unterricht zu folgen oder an einer religiösen Handlung teilzunehmen (BV, Artikel 15). Dabei wird die Diskussion heute darüber geführt, was als religiöser Unterricht zu betrachten sei: Übereinstimmung herrscht darüber, dass der religionsdidaktische Ansatz des «Teaching in Religion» (vgl. S. 14) als religiöser Unterricht gilt. Der Unterricht nach den Ansätzen «Teaching about Religion» und «Teaching from Religion» gilt übereinstimmend nicht als religiöser Unterricht, sondern als Unterricht im Sachgebiet Religion. Dieser Unterricht folgt dem Neutralitätsgebot. Bei beiden Ansätzen geht es nicht um eine religiöse Sozialisation in eine bestimmte Glaubensgemeinschaft, und religiöse Handlungen werden weitgehend vermieden, wobei es immer wieder Grenzsituationen gibt: Sind das Ausmalen eines Mandalas oder das Einüben eines Krippenspiels bereits als religiöse Handlung zu werten? Oder gehören dazu nur explizite kultische Handlungen wie zum Beispiel das Gebet oder die Teilnahme an einem Gottesdienst? Auf jeden Fall gilt die Faustregel: Explizite kultische Handlungen gehören nicht in die Schule und wenn Eltern oder Schülerinnen und Schüler eine Aktivität im Zusammenhang mit religiösen/kulturellen Themen/Bräuchen als religiöse Handlung definieren, ist kein Teilnahmezwang auszuüben. Die Familie ist besonders geschützt (Artikel 41). Eltern haben deshalb das Recht, ihr Kind in eine Schule zu

schicken, die ihren religiösen oder weltanschaulichen Hintergrund unparteiisch achtet.

Nun ist Schule eine hochkomplexe Angelegenheit. Schulen stehen jeweils in einem bestimmten Kontext. Es gibt Schulen, die zum Beispiel Weihnachtsfeiern durchführen oder an einem kirchlichen Erntedankfest teilnehmen. Stehen die Eltern hinter solchen Aktivitäten der Schule oder werden ihnen Alternativen angeboten, gibt es keinen Grund, solche Feiern zu verbieten. Religiöse Neutralität bedeutet nicht, dass der Staat (und damit die öffentliche Schule) von Religion und Weltanschauung gänzlich frei ist oder Religiosität in der Gesellschaft leugnet oder ablehnt. Darauf verweist die Präambel der Bundesverfassung, die mit der Formel «Im Namen Gottes des Allmächtigen!» beginnt. Religiöse Neutralität ist vielmehr ein kritisch-normatives Prinzip, das die Religionsfreiheit der Einzelnen schützt und den religiösen Frieden im Geist der Toleranz aufrechterhält. Dieses Prinzip ist wegweisend für das Handeln von Lehrpersonen in der Schule. Es sollte auch in den Elterninformationen transparent werden.

Erfahrungen aus einer Erprobung

Michael Stähli (Schulhaus Thun-Lerchenfeld) hat mit seiner 3./4. Klasse während sieben Wochen einzelne Materialien erprobt. Dabei hat er erfahren, dass Schülerinnen und Schüler generell positiv und interessiert auf die Materialien zum Interreligiösen Lernen reagiert haben.

Allgemeine Eindrücke

Bei der Bearbeitung der Materialien zum Islam war ich überrascht, wie gross das Interesse der Kinder war. Muslimische Schülerinnen und Schüler erzählten über ihren Umgang mit dem Koran in ihrer Familie, über ihre Besuche in der Moschee und sie brachten ein Rezept für die Süßspeise «Baklawa» mit. Den Muslimen in der Klasse hat es gut getan, einmal im Zentrum zu stehen. Ihr Selbstwert ist gestiegen und es ist etwas in Gang gekommen. Sie fühlten sich ernst genommen. Ein weiterer, kleiner Schritt auf dem Weg zu ihrer Integration ist vollzogen.

Philosophisches Gespräch

Das Impulsbild zur Frage «Gibt es Gott?» hat die Kinder angesprochen. Es hat ihnen gefallen und sie angeregt, sich zu äussern. Das Gespräch verlief sehr spannend. Ich habe es nach klaren Regeln und nach Anleitung des Leitfadens geführt, der für mich hilfreich war. Die Äusserungen der Kinder waren sehr zahlreich. Es ist ein Themenbereich, der sie interessiert, beschäftigt und bewegt. Für mich war es manchmal schwierig, die Kinder wieder zum Grundthema zurückzuführen. Allzu sehr beschäftigten sie auch immer wieder die Dinosaurier und die mutmasslichen Gründe ihres Aussterbens. Ihr Interesse galt aber auch der Frage nach dem «Woher und dem Wohin der Menschen». Die Kinder dachten über die Frage nach «Warum bin gerade ich eben ich? Wer entscheidet, in welche Wiege ich geboren werde?» Stark bewegt und auch gefreut hat mich die Aussage von Jasmin: «Wenn ich denke oder fühle, spüre ich, dass ich ich bin.»

Auf die Ausgangsfragen haben wir keine abschliessende Antwort gefunden, sie ist offen geblieben. Erhellend hat sich lediglich, dass eine riesige Kraft da ist, ein grosses Geheimnis, das in der Unendlichkeit des Universums bis hin zum kleinsten Lebewesen spürbar ist.

Für mich persönlich gehören philosophische Gespräche mit Kindern zu den schönsten Lektionen im Schulalltag.

Porträts

Die Porträts eignen sich als Einstieg in die Geschichten. Sie sind stufengerecht und wir waren jeweils sofort mitten im Alltagsleben des entsprechenden Kindes. Ich habe beobachtet, dass meine Schülerinnen und Schüler zu biographischen Elementen einen guten Zugang finden.

Michael Stähli

Didaktisches Konzept

Die Lern- und Lehrmaterialien «FrageZeichen» stützen sich auf ein didaktisches Konzept ab, das für die ganze Reihe der Unterrichtshilfen zum Fach Natur–Mensch–Mitwelt entwickelt wurde.

Im Grundlagenteil «Lernwelten NMM» (schulverlag 2000) wird Lernen sowohl als individueller wie auch als dialogischer Prozess und als aktive Auseinandersetzung mit der Mitwelt beschrieben. Es wird davon ausgegangen, dass sich jeder Mensch im Laufe seiner Entwicklung und auf Grund seiner Erfahrungen seine eigene Welt konstruiert. Doch im Hinblick auf die Verständigung ist der Dialog und Austausch mit den Mitmenschen von entscheidender Bedeutung.

Dieses Verständnis des Lernprozesses bezieht sich nicht nur auf die Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf Lehrerinnen und Lehrer – auf Erwachsene überhaupt –, denn der Lernprozess beruht unabhängig vom Alter auf denselben Gesetzmässigkeiten.

Entsprechend diesem Konzept der gesamten Reihe und gestützt auf den Grundlagenteil «Lernwelten NMM» stehen auch in «FrageZeichen» folgende didaktische Anliegen im Vordergrund:

Lebensweltliche Bezüge

Die Materialien knüpfen an den Erfahrungen und am Vorwissen der Kinder an. Der Bezug zum Leben der Schülerinnen und Schüler wird immer wieder geschaffen.

Verschiedene Zugänge

Unterschiedliche Zugänge zur gleichen Thematik sollen gewährleisten, dass alle Schülerinnen und Schüler einen Einstieg in die Materialien finden.

Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler

Die Materialien ermöglichen es den Kindern, die Auswahl und die Abfolge der Themen mitzubestimmen. Gemeinsam mit der Klasse kann ein Lernweg zusammengestellt werden, der den Interessen und Bedürfnissen aller Beteiligten entgegenkommt.



Fördern von Fähigkeiten und Fertigkeiten

Der Erwerb von inhaltlich-thematischem Wissen ist nach wie vor zentral, doch wird er konsequent verbunden mit der Entwicklung von «Werkzeugen» des Handelns, Denkens und Fühlens, das heisst hier, mit der Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten.

In den Hinweisen für Lehrerinnen und Lehrer auf Seite 26f. findet sich eine Übersicht mit ausgewählten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie mit Angaben zu entsprechenden Arbeitsmaterialien.

Selbstständig-eigenständiges Lernen

Die Materialien sind weitgehend so aufbereitet, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig damit arbeiten und ihre Eigenständigkeit weiter entwickeln können. Lehrerinnen und Lehrer begleiten dabei

Hintergrund

Religionsdidaktische Bezugspunkte

Interreligiöses Lernen – religionsdidaktische Ansätze

Der schulische Religionsunterricht trägt zur Erfüllung einer übergreifenden Aufgabe der Schule bei: Kinder darin zu unterstützen, sich in einer komplexen Welt zu orientieren und ihre Entscheidungsfähigkeit bezüglich Sinndeutungen und Wertorientierungen zu vertiefen. Im Grunde genommen geht es – wie auch in anderen Wissensgebieten – um Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit, hier im spezifischen Wissensgebiet der Religion. Es ist Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts, Begegnungen mit religiöser Vielfalt zu initiieren und zu gestalten, sowie das Verständnis für religiöse Fragen und eigene und fremde Religiosität zu fördern.

Dieses Verständnis von Religionsunterricht basiert auf einer Didaktik mit folgenden Schwerpunkten:

- » Die unterschiedlichen religiösen Phänomene, die die Kinder in ihrem Umfeld wahrnehmen, werden thematisiert.
- » Religiöse Überlieferungen werden als Deutungs- und Antwortangebot auf religiöse und existenzielle Erfahrungen und Fragen verstanden.

In der religionsdidaktischen Theorie werden drei Modelle unterschieden:

1. **«Teaching in Religion»:** Gemeint ist eine katechetisch orientierte religiöse Erziehung. Die Lernenden sollen mit der Praxis einer konkreten Religionsgemeinschaft vertraut werden und sich mit deren Glaubensgrundlagen auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang wird oft von einer «Verwurzelung» in einer bestimmten Glaubenstradition gesprochen. Zum Zuge kommt vorwiegend die Ich- oder Wir-Perspektive. Dieses Modell ist in der Regel nicht Bestandteil des schulischen Religionsunterrichts. Es ist nämlich nicht Aufgabe der öffentlichen Schule, Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten religiösen Tradition zu verankern. Dies ist Aufgabe der Religionsgemeinschaften.

2. **«Teaching about (über) Religion / Religions»:** Damit ist eine religionsdidaktische Praxis angesprochen, der es um die möglichst objektive, neutrale Vermittlung von Wissen über eine oder verschiedene Religionen und Weltanschauungen geht (Religionskunde). Im Zentrum steht der Wissensaufbau. Eigene Erfahrungen, Werturteile und die Wahrheitsfrage werden weitgehend ausgeklammert. Vorherrschend ist die Es-Perspektive. Dieses religionskundliche Modell ist ein wichtiger Bestandteil des Interreligiösen Lernens, da möglichst objektives Wissen in der Begegnung und für die Orientierung grundlegend ist.

3. **«Teaching from (von, im Zusammenhang mit) Religion / Religions and Philosophy of Life (Weltanschauungen)»:** Grundlegend für das Interreligiöse Lernen ist dieses Modell, das davon ausgeht, dass in religiösen Traditionen und auch in säkularen Weltanschauungen ein Potenzial für die Deutung des Lebens und der Welt enthalten ist, mit dem in kritischer und kommunikativer Auseinandersetzung an eigenen (Lebens-) Fragen gearbeitet werden kann. Ausgehend von ihren Fragen und Erfahrungen setzen sich die Lernenden mit religiösen Traditionen und säkularen Weltanschauungen auseinander. Wichtig sind die Begegnung und der kommunikative Austausch mit Traditionen und Menschen. Im Zentrum steht das Wechselspiel zwischen Ich- und Du-Perspektive. Der Perspektivenwechsel ist Ziel und Methode.

Die vorliegenden Materialien orientieren sich am zweiten und dritten Modell.

Interreligiöses Lernen – mit Kindern philosophieren

Von der Ausrichtung her verwandt mit dem interreligiösen Lernen und für dieses wegweisend, ist das Philosophieren mit Kindern.

Ekkehard Martens, ein Begründer der Kinderphilosophie im deutschsprachigen Raum, geht davon aus, dass das Philosophieren mit Kindern ein sokratisches Philosophieren ist. Es ist ein «methodisches, schrittweise gekonnteres Nachdenken über Inhalte der praktischen und theoretischen Welt- und Selbstdeutung in einer radikal offenen Haltung

gegenüber neuen Einfällen und Einsichten»¹. Inhaltlich beschäftigt sich das sokratische Philosophieren mit Fragen der praktischen Orientierung, den Tugenden, und der theoretischen Orientierung. Es geht also um Fragen wie zum Beispiel: Was sind wir als sterbliche Menschen eigentlich? Was können wir überhaupt wissen und hoffen? Als spezifische Haltung gilt ein verwundertes Staunen über Neues, Ungeklärtes, Grossartiges oder Furchtbares. Zum Staunen tritt das Fragen hinzu: Wie ist es genau? Warum ist es so? Sokratisches Philosophieren bleibt nicht beim Fragen stehen, sondern denkt weiter; wobei auch im Weiterdenken das Wissen bestehen bleibt, dass Menschen keine absolut sicheren und endgültigen Antworten geben können, sondern lediglich gut begründete und revidierbare. Martens spricht vom «menschennöglichen Weiterdenken». Mit der Offenheit des Weiterdenkens und der Haltung des Staunens verbindet sich der Respekt gegenüber den Einsichten und Deutungen anderer mit ihren vielleicht zunächst «sonderbar» erscheinenden Meinungen. Methodisch lässt sich nach Martens das sokratische Philosophieren in einem Bild als Fünf-Finger-Modell verstehen. Die fünf Finger bezeichnen gleichzeitig Methoden und Ziele, die wie die Finger einer Hand zusammengehören, sich aber auch einzeln gebrauchen lassen und eine spezifische Funktion haben:

- » «etwas (eine Situation, einen Gegenstand, ein Problem) immer umfassender und differenzierter beschreiben können,
- » dabei benutzte oder andere wichtige Deutungsmuster oder Ideen immer kenntnisreicher einbeziehen können,
- » zentrale Begriffe und Argumente der Deutungen immer genauer analysieren können,
- » die impliziten Kontroversen immer deutlicher hervorheben und austragen können,
- » Einfälle immer mutiger äussern können».²



Interreligiöses Lernen auf dieser Grundlage bedeutet:

- » mit Kindern über Grundfragen – aus säkularer und aus religiöser Perspektive – philosophisch nachzudenken,
- » dabei das religiöse Wissen unterschiedlicher Traditionen und Menschen als Deutungsangebot einzubeziehen
- » und sich im Dialog mit Traditionen und Menschen unterschiedlicher religiöser oder säkularer Herkunft zu üben.

¹ Martens, Ekkehard: Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten. In: Jahrbuch für Kindertheologie, Band 4, Calwer Verlag Stuttgart 2005, S. 12 bis 28.

² Ebd. S. 23.

Interreligiöses Lernen – Interkulturelles Lernen

In Artikel 29 der UN Konvention über die Rechte des Kindes anerkennen die Vertragsstaaten, dass die schulische Bildung des Kindes ausgerichtet sein muss «auf die Entwicklung der Achtung des Kindes gegenüber seinen Eltern, seiner eigenen kulturellen Identität, Sprache und Werte, gegenüber den nationalen Werten des Landes, in dem das Kind lebt, und des Landes, aus dem das Kind stammt, und für andere Kulturen als seiner eigenen (Artikel 29c).

Die Passage aus der Konvention der Kinderrechte zeigt zum einen, dass die Aufgabe des interkulturellen Lernens allen anderen Begründungszusammenhängen von schulischer Bildung vorgeordnet ist. Zum andern zeigt sie, dass als selbstverständlicher Hintergrund von Bildung eine plurale Gesellschaft angenommen wird, wobei eines der Merkmale die Multikulturalität ist.

Die Begriffe Multikulturalität und Pluralität sind nicht deckungsgleich. «Plurale Gesellschaft» meint eine Gesellschaft mit unterschiedlichen sozialen, ethnischen und religiösen Gruppen und Individuen. Kulturelle und auch religiöse Unterschiede sind dabei eine Differenz unter vielen anderen möglichen Differenzen. Oft sind sie für das Leben eines Kindes gar nicht die entscheidenden. So können zum Beispiel die sozialen Unterschiede das Leben von Kindern deutlich stärker prägen, als es die kulturellen oder gar die religiösen tun. Eine Fixierung von Differenz auf kulturelle oder religiöse Differenz gerät leicht in Gefahr, andere Differenzen fälschlicherweise zu kulturalisieren und Kulturen sowie kulturelle Zugehörigkeit zu einer statischen Sache zu machen.

Eine enge Definition von interkulturellem Lernen, die als einzige Referenz die Multikulturalität hat, ist fixiert auf das Wir-und-die-Anderen.

Pädagogik der Vielfalt

Statt von Interkultureller Pädagogik wird deshalb oft von einer «Pädagogik der Vielfalt» (Annedore Prengel) gesprochen. Nach diesem Paradigma ist interkulturelle Erziehung nicht einfach ein Hinzufügen neuer Inhalte in die bestehenden Lehrpläne, auch nicht ein Unterricht für autochthone

Kinder einerseits und fremdkulturelle Kinder andererseits. Es setzt auch nicht die Anwesenheit «ausländischer» Kinder voraus. Es geht vielmehr um Lernprozesse, die darauf abzielen, dass Kinder und Jugendliche

- » ihr Eingebundensein in Denk- und Wertgrundlagen ihrer eigenen Lebenswelt entdecken;
- » bereit werden, sich Fremdheitserfahrungen und der dabei möglichen Verunsicherung auszusetzen;
- » lernen, ihre eigenen Selbstverständlichkeiten in Relation zu anderen zu sehen;
- » Menschen verschiedener sozialer, ethnischer, religiöser und kultureller Herkunft achten;
- » unterschiedliche Werte und Normen, Weltanschauungen und Religionen erkennen;
- » religiöse, kulturelle und ethnische Andersartigkeit auch dann achten, wenn sie eigenen Orientierungen und Überzeugungen teilweise widersprechen;
- » Gemeinsames zwischen Menschen verschiedener sozialer, ethnischer, religiöser und kultureller Herkunft wahrnehmen und als Basis von Solidarität untereinander erkennen;
- » sich abgrenzen und vernünftige Formen der Auseinandersetzung und des Streitens lernen, wo dies nötig ist.¹

Interkulturelles Lernen in diesem weiten Verständnis orientiert sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und der Schüler mit ihrer Vielfalt in unterschiedlichsten Bereichen.

Interreligiöses Lernen ist ein zentraler Teil des interkulturellen Lernens. In den Religionen finden sich die intimsten Traditionen von Kulturen. In ihnen kommen grundlegende Auffassungen über Ursprung und Sinn des Lebens sowie über ethische Vorstellungen zum Ausdruck. Zudem sind Religionen in der Lebenswelt der Kinder präsent: in den Medien, in den Nachbarschaftsreligionen, die sich oft von

¹ Doedens, F.; Schreiner, P. (Hrsg.): Interkulturelles und Interreligiöses Lernen. Materialien und Berichte des Comenius-Instituts. Münster 1996, S. 11.

der zuhause gelebt oder nicht gelebt Religion unterscheiden, im Festkreis, der den Jahresrhythmus prägt, und in vielem anderem.

Interreligiöses Lernen als Teil des Interkulturellen Lernens kommt dabei in dreifacher Gestalt vor:

- » Religion als Bestandteil von Kultur/en: Religion ist in allen Gesellschaften in Geschichte und Kultur (Dichtung, Musik, Bildende Kunst, Brauchtum, Wertsysteme usw.) eingewoben.
- » Religion als gegenwärtig wirksamer Faktor in der Gesellschaft: Religiöse Vorstellungen und Überzeugungen prägen moralische Vorstellungen mit und sind wirksam in ethischen Kontroversen. Anhänger und Anhängerinnen bestimmter religiöser Gruppierungen streiten miteinander um die Wahrheit, um die richtige Lebensführung. Religionen erscheinen auch als Merkmale sich bekämpfender Gesellschaften, Staaten oder Ethnien.
- » Religion als Element der Selbst- und Weltinterpretation: In der Symbol- und Bilderwelt der Religionen finden Menschen Sprache für ihre Erfahrungen, ihre Fragen und Deutungen. Die Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen unterstützt das Nachdenken über die «grossen Fragen». Die Erfahrung von Grenzsituationen und die «grossen Fragen» stellen für das Interreligiöse Lernen eine gemeinsame Basis der Lernenden dar. Die Antworten, die die Religionen anbieten und die die einzelnen Kinder finden, sind – und dürfen das durchaus sein – unterschiedlich.

Religiöse Vielfalt – jedes Kind ein Sonderfall

Der Religionsunterricht in der Schule muss nicht nur deswegen interreligiös ausgerichtet sein, weil Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit daran teilnehmen. Ebenso grosse Unterschiede gibt es nämlich unter Kindern mit einem scheinbar gleichen kulturellen Hintergrund, zum Beispiel zwischen religiös sozialisierten Kindern und Kindern, die keine religiöse Sozialisation erleben. So wie es Differenzen zwischen den Religionen gibt, gibt es Differenzen innerhalb der Religionen. Es sind eher die Lebensgeschichten sowie die gelebte Religiosität von Familien, die entscheiden, wie Religion im Leben der Kinder vorkommt, nicht fest geprägte



institutionalisierte Formen (zum Beispiel kirchlich geprägte Religion). «Nicht das Kirchenjahr und die Sakramente der Kirche prägen das Leben der Mehrzahl der Kinder in den Schulen, sondern ihr von Familie zu Familie anderes Leben entscheidet darüber, welches Wissen über Religion sie entwickeln.»¹ Die Religion nimmt bei jedem Kind eine andere Gestalt an.

Der Religionsunterricht ist daher herausgefordert, mit dieser religiösen Heterogenität umzugehen, so dass alle Kinder zu ihrem Recht kommen und in ihrem individuellen Suchprozess hilfreich begleitet werden. Dies kann in einem interreligiös ausgerichteten Religionsunterricht geschehen.

Interreligiöses Lernen – das Religionsverständnis

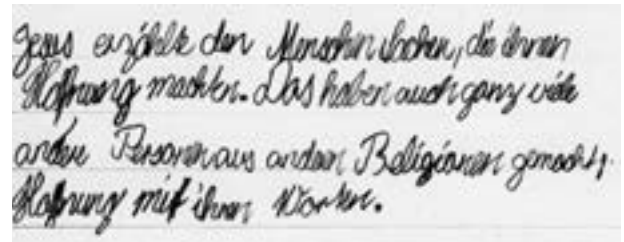
Nach dem Religionsverständnis, das den vorliegenden Materialien zu Grunde liegt, hat die Frage als solche eine Schlüsselfunktion. Religion hat grundsätzlich mit der Fragwürdigkeit menschlicher Existenz zu tun.

Religion kann auf unterschiedliche Weise definiert werden. Zwei Hauptrichtungen lassen sich unterscheiden. Nach substantiellen Definitionen ist Religion das, was mit Gott oder Göttern, Heiligem oder Transzendente[m] zu tun hat. In funktionalen Definitionen wird danach gefragt, welche Wirkungen Religion/Religionen haben und welche Leistungen sie für Individuen, Gemeinschaften und Gesellschaften erbringt/erbringen.

«FrageZeichen» geht von einem Religionsverständnis aus, das die beiden Richtungen verbindet: Bestimmte Probleme, Erfahrungen und Fragen (funktional) werden auf eine ganz bestimmte, eben religiöse Weise (substantiell) gelöst, beantwortet oder bewältigt. Grundproblem oder Grundfrage ist die Kontingenzerfahrung, das heisst, die Erfahrung, dass die Wirklichkeit auch anders sein könnte, als sie ist. Wirklich-

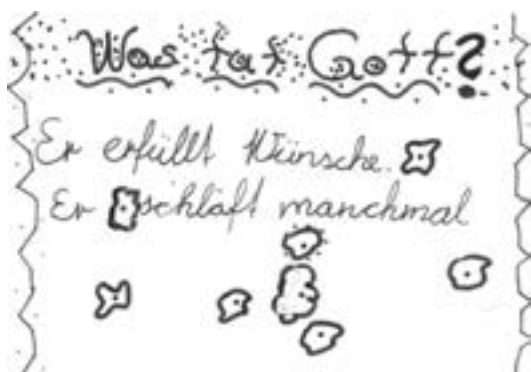
keit wird als kontingent erfahren, wenn sie fragwürdig wird oder wenn sich die Sinnfrage stellt. Religionen antworten auf ähnliche Grundfragen: Woher kommen die Welt und ihre Ordnung? Warum sind wir geboren und warum müssen wir sterben? Was bestimmt das Schicksal des Einzelnen und der Menschheit? Wie begründet sich das sittliche Bewusstsein und das Vorhandensein ethischer Normen?

Eine religiöse Antwort darauf zeichnet sich dadurch aus, dass Bezug auf etwas genommen wird, worüber die Menschen nicht verfügen. Dabei ist das, was für Menschen als transzendent gilt, kontextabhängig. Ein jenseitiger Gott kann transzendent sein, aber auch ein heiliger Ort. Und weil das Transzendente nicht fassbar und begreifbar ist, werden Konkretisierungen gebraucht: Geschichten und Mythen, Vorstellungen und Bilder, kultische Handlungen, bestimmte Zeiten und Orte.



Ein solches Verständnis von Religion ist offen für die Unterschiede religiöser Vorstellungen und Praktiken. Gleichzeitig geht sie davon aus, dass das Verbindende bestimmte Erfahrungen und Fragen sind. Wenn also Fragen, Gespräche und Geschichten im Zentrum des Unterrichts stehen, entspricht dies dem Gegenstand Religion in seiner grundsätzlichen Bezogenheit auf Frag-Würdiges und in seinen Deutungsangeboten in Form von Zeichen (Geschichten, sakrale Bauten, Rituale usw.).

¹ Bensberger Protokolle 95, Wolfgang Isenberg (Hrsg.): Dimensionen religiösen Lernens. Religionsunterricht im Zeichen einer veränderten Kindheit. Bensberg 1998, S. 22.



Religiosität von Kindern

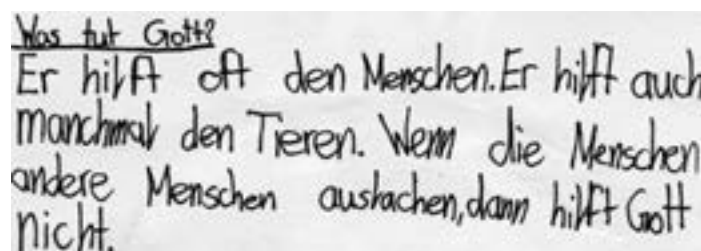
Kinder als Fragende

Kinder erschliessen sich die Welt und das Leben durch Fragen. Das können Fragen sein wie «Warum heisst der Baum Baum?» oder «Können Blumen auch glücklich sein?» Das können ebenso existentielle oder religiöse Fragen sein: «Gibt es Gott?» «Nützt beten?» «Warum bin ich ich?» Da es letztlich keine gesicherten Antworten auf diese Fragen gibt und sich diese je nach Entwicklungsstand und persönlichen Erfahrungen verändern, suchen die Kinder immer weiter nach möglichen Antworten. Ein Unterricht, der auf Dialog und Kommunikation setzt, kommt dieser Suchbewegung entgegen. Auch Kinder, die kaum religiös sozialisiert sind, sind nicht unbeschriebene Blätter. Sie machen sich ihre Gedanken über Gott und Götter – in ihrer Umwelt hören sie ja davon. Nach Erkenntnissen der psychoanalytischen Religionspsychologie sind die sozialen Beziehungen in der Familie entscheidend, nicht in erster Linie die expliziten religiösen Erziehungsvorgänge. Nach A.-M. Rizzuto bilden sich alle Kinder, auf jeden Fall diejenigen, die in der westlichen Welt aufwachsen, ein inneres Gottesbild, wobei zwischen Elternerfahrung und Gottesbild des Kindes ein enger Zusammenhang besteht. Demnach beginnt die Entwicklung religiöser Vorstellungen, bevor das Kind sprechen kann, da sie in der Elternbeziehung grundgelegt sind.

Kinder als tätige Bauleute

Gemäss religionsdidaktischen und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen geschieht religiöses Lernen nicht so,

dass Inhalte einfach von den Kindern übernommen werden. Auch bei religiösen Vorstellungen gilt nämlich, dass das Kind sie sich selbst bildet. Aktiv schafft es Bedeutungen, das heisst, das, was es erlebt und sieht, passt es in sein Weltbild ein auf seine eigene ihm mögliche Art. Kinder kombinieren ihre Erfahrungen und Fragen mit dem, was sie in ihrer Umwelt hören, sehen und aufnehmen. Dies hat eine grosse Bandbreite von Vorstellungen, Gewiss- und Ungewissheiten, ja von «Theologien» zur Folge. Der Unterricht in der Schule unterstützt die Kinder in ihren religiösen Lernprozessen, indem er ihnen Zeit, inhaltliche Impulse und Gesprächspartnerinnen und -partner anbietet.



Kinder im Dialog

Wichtig für diese Lernprozesse ist die Begegnung mit konkreten religiösen Phänomenen wie Festen, Orten religiöser Praxis sowie mit Menschen, die von ihrer Religion und ihrem Glauben erzählen. Dabei dürfen auch Fragen und Zweifel thematisiert werden. Ebenso wertvoll für die Entwicklung ist das Gespräch in der Klassengemeinschaft, denn durch die Auseinandersetzung mit Fragen und Vorstellungen der anderen Mädchen und Jungen bauen die Kinder an ihren eigenen Konzepten weiter. Eine grundlegende Funktion haben ausserdem Geschichten. Mit ihrer oft metaphorischen Sprache bieten sie eine lebendige Bilderwelt an, welche die Kinder brauchen, um ihre eigenen Vorstellungen zu formen und ihre Erfahrungen zu deuten und zu verarbeiten. Im Idealfall erhalten die Kinder die Möglichkeit, ihre Gefühle zu artikulieren und ihre Erfahrungen zu verarbeiten, indem sie ausgehend von den gehörten Geschichten ihre eigenen Geschichten bilden. Der Unterricht muss sich deshalb sowohl auf die Lebensgeschichten der Kinder wie auf ihre religiösen Vorstellungen einlassen und die Mädchen und Jungen zu eigenständigen religiösen Vorstellungen ermutigen.

Grundregeln im Umgang mit anderen Religionen

Verstehen lernen, was andere Menschen glauben

Das Verstehenlernen ist ein Grundanliegen des interreligiösen Unterrichts. Allen, die sich mit Religionen auseinandersetzen, ist bewusst, dass dies ein hohes Ziel ist, das vielleicht eher eine Richtung weist, als dass es erreicht werden kann. Einige religionswissenschaftliche Regeln können das Verstehenlernen unterstützen.

1. Die eigene Position reflektieren

Da Menschen immer schon eine kulturelle Prägung und damit verbunden in unterschiedlichem Ausmass auch eine religiöse Prägung in die Begegnung mit anderen Religionen einbringen, gibt es keinen «objektiven», gänzlich unvoreingenommenen Zugang. Es ist deshalb wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, mit «welchen Augen» eine Religion betrachtet wird. Ist der Zugang eher religionskritisch? Hat jemand Religion als einengend und lebensfeindlich erlebt oder im Gegenteil als befreiend und ermutigend? Wird die eigene Religion als die einzig wahre gesehen? Oder geht man davon aus, dass alle Religionen «irgendwie» wahr sind?

2. Sich die eigenen Verstehensbarrieren bewusst machen

Die Verstehensbarrieren ergeben sich hauptsächlich aus der kulturell bedingten Weltsicht. Diese wird einerseits aus unseren Alltagserfahrungen und -begegnungen geformt. Kinder und Erwachsene entnehmen den Medien Bruchstücke von Informationen über Religionen. Die Alltagssprache enthält Wertungen, und persönliche Erfahrungen nähren möglicherweise Vorurteile oder Idealbilder. Die Alltagswelt prägt das Bewusstsein über andere Religionen. Die Weltsicht ist andererseits noch viel grundlegender durch kulturelle Traditionen vorgeformt, in unserer Gesellschaft vor allem durch das christlich-abendländische Erbe. Wir können die uns prägende Kultur kritisieren, aus ihr sogar zu fliehen versuchen. Dennoch werden wir sie nicht los. Bis in unser Denken, Fühlen, Sprechen und Handeln sind wir davon geprägt.

3. Das eigene Deuten möglichst lange zugunsten von genauem Hinhören und Hinsehen zurückstellen

Jedes Verstehen beginnt ganz konkret mit dem Wahrnehmen und Kennenlernen fremdreligiöser Erscheinungsformen, wie zum Beispiel Bildern, Texten, Symbolen.

Auf sie können wir uns so neugierig einlassen, wie wir uns auf fremde Personen einlassen, nämlich mit dem Willen, unser Deuten vorerst zurückzustellen und genau hinzuschauen und aufzunehmen, was sich uns zeigt. Dies gilt auch für die Begegnung mit Menschen aus anderen religiösen Traditionen. Es sollte unser Bemühen sein zu hören, wie sich andere selbst sehen und was ihnen dieses oder jenes Phänomen bedeutet.

Religionen vergleichen

In der Begegnung mit anderen Religionen stellt sich unweigerlich ein Vergleichen ein, da «fremde» Phänomene mit Vertrautem in Beziehung gebracht werden und Menschen versuchen, Fremdes mit Vertrautem zu erschliessen.

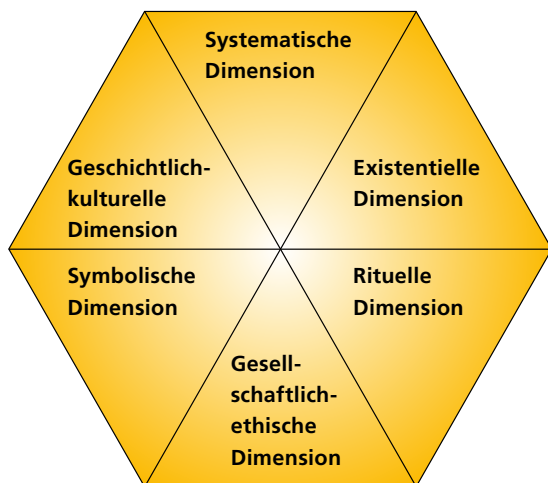
Damit das Fremde vom Vertrauten nicht überdeckt und verzerrt wird, sollten beim Vergleichen einige Regeln beachtet werden:

1. Religionen nicht als Ganzheiten vergleichen

Vergleiche zwischen dem Buddhismus und dem Christentum oder dem Islam führen unweigerlich zu Pauschalisierungen, die den jeweiligen Religionen nicht gerecht werden, umso mehr, als es *das* Christentum so wenig gibt wie *den* Hinduismus. Innerhalb jeder Religion gibt es Differenzierungen, die historisch, sozial und kulturell bedingt sind.

2. Vergleiche nur innerhalb derselben Dimensionen und zwischen den gleichen Segmenten

Diese Regel geht davon aus, dass Religionen sich in verschiedene Dimensionen ausdifferenzieren. Diese Dimensionen enthalten wiederum verschiedene Aspekte. Eine Möglichkeit der Dimensionierung zeigt das folgende Sechseckmodell:



- » **Systematische Dimension:** Gottesvorstellungen, Erlösungsideen u. a.
- » **Existentielle Dimension:** individuelle Sinnsuche, spirituelle Erfahrungen u. a.
- » **Rituelle Dimension:** Festkulturen, Lebensritualen, Gebetspraxis u. a.
- » **Gesellschaftlich-ethische Dimension:** Normen, Gebote, Formen der Institutionalisierung u. a.
- » **Symbolische Dimension:** Legenden, Mythen, religiöse Kunst u. a.
- » **Geschichtlich-kulturelle Dimension:** Spuren von Religion in der Geschichte, Religion als Element von Kultur u. a.

Ein Vergleich in der systematischen Dimension könnte sich zum Beispiel auf den Aspekt Gottesvorstellungen beziehen, ein Vergleich in der rituellen Dimension auf die Aspekte Festkulturen oder Lebensrituale (zum Beispiel Rituale rund um den Beginn eines Menschenlebens, siehe Kapitel «Woher kommen wir? Wohin gehen wir?», KM 2).

Selbstverständlich ist diese Fokussierung künstlich, denn in Wirklichkeit sind die Dimensionen und Aspekte miteinander verbunden. Die Gebetspraxis zum Beispiel steht in engem Zusammenhang mit der Gottesvorstellung. Das heisst, es

kann wichtig sein, die Wechselbeziehung von Aspekten ebenfalls zu beachten.

3. Den innerreligiösen Pluralismus beachten

In allen Religionen gibt es mehr oder weniger zahlreiche Gruppierungen, Richtungen oder Schulen. Dies ist in Bezug auf die eigene Religion oft selbstverständlich, während in Bezug auf andere Religionen einzelne Beobachtungen häufig zu Verallgemeinerungen führen. Um dies zu vermeiden, lohnt es sich, danach zu fragen, aus welcher Richtung oder aus welchem kulturellen Kontext eine Aussage, ein Text oder auch ein gläubiger Mensch kommt.

4. Innerhalb derselben Ebene vergleichen

Diese Regel hat mehrere Bedeutungen. Erstens besagt sie, dass gelebte Religion mit gelebter Religion verglichen werden sollte und nicht gelebte (eigene oder fremde) Religion mit einem Ideal der (fremden oder eigenen) Religion. Zweitens besagt die Regel, dass traditionelle Aussagen und Verhaltensweisen mit traditionellen und Neuinterpretationen mit Neuinterpretationen verglichen werden sollten. Diese Regel berücksichtigt, dass alle lebendigen Religionen Neuinterpretationen und Aktualisierungen vornehmen.

5. Berücksichtigen, dass ein Phänomen von Gläubigen ein und derselben Religion unterschiedlich gedeutet werden kann

Zu jeder Religion gehören Kernbegriffe wie zum Beispiel Auferstehung zum Christentum oder Nirwana zum Buddhismus. Gläubige brauchen diese Begriffe, interpretieren sie aber nicht immer gleich. Ein Beispiel dafür ist der oft diskutierte Dihad (heiliger Kampf) im Islam. Er konnte und kann als Befreiungskrieg gegen die kolonialistischen Mächte, als Kampf gegen innere politische Missstände oder als persönliches Streben gegen die eigenen niederen Triebe verstanden werden.

Methodische Schwerpunkte

Philosophieren mit Kindern

Dem Philosophieren kommt in «FrageZeichen» eine grosse Bedeutung zu. Ein Kernanliegen der Lern- und Lehrmaterialien ist die Auseinandersetzung mit «grossen» Fragen des Lebens. Bevor die Schülerinnen und Schüler Antworten der Religionen auf diese grossen Fragen kennen lernen, sollen sie Gelegenheit bekommen, selber intensiv darüber nachzudenken und sich mit anderen Kindern auszutauschen.

Damit sich die Lehrpersonen auf die philosophischen Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern vorbereiten können, findet sich in diesen Hinweisen für Lehrerinnen und Lehrer bei jedem Kapitel ein sogenannter «Leitfaden zum philosophischen Gespräch», der auch für die Moderation des Gesprächs hilfreich sein kann.

Philosophieren mit Kindern fördert die Fragehaltung sowie die Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit. Das philosophische Gespräch unterscheidet sich von anderen Gesprächen durch die Beachtung dreier Grundsätze:

1. Die Frage als Ursprung des Philosophierens

Es geht darum, Fragen zuzulassen und nicht gleich eine Antwort zu geben. Die Frage kann zum Beispiel an das fragende Kind zurückgegeben werden «Was denkst denn du?» oder sie kann an die Gruppe weitergegeben werden. Fragen können neue Fragen erzeugen. Fragen können der Ausgangspunkt zu einem ganzen Projekt werden. Wichtig ist, dass das Kind erfährt: Fragen sind nicht lästig, sondern wichtig.

2. Begriffe klären und erklären

Wir haben für unsere Erfahrungen, Wahrnehmungen und Beobachtungen entsprechende Wörter zur Verfügung. Normalerweise gehen wir davon aus, dass diese Wörter für alle Menschen dasselbe bedeuten. Hören wir dann besser hin, fragen wir nach oder streiten wir uns, merken wir, dass andere Menschen mit dem gleichen Wort oft andere Assoziationen und Bedeutungen verbinden. Sowohl Lehrende wie Lernende müssen darum immer wieder durch Rückfragen klären, was andere mit bestimmten Wörtern meinen, welche Bedeutungen sie Situationen und Sachen geben: «Was meinst du mit...?», «Was ist denn der Unterschied

zwischen...?». Bei Rückmeldungen von Kindern kann das bedeuten, dass die Kinder möglichst genau zu beschreiben versuchen, was in ihnen vorgegangen ist, was ihnen missfallen oder gefallen hat und warum.

3. Begründen und argumentieren

Wenn Konflikte möglichst gewaltfrei ausgetragen werden sollen, wenn es um moralische und religiöse Überzeugungen geht, wenn Regeln für das Zusammenleben ausgehandelt werden sollen: Immer wieder ist es nötig, argumentieren und die eigene Meinung begründen zu können. Es braucht manchmal Geduld und Beharrlichkeit, einen Gedankengang zu Ende zu führen oder die eigene Meinung verständlich zu formulieren. Auch können Begründungen schwierig sein und nur ansatzweise gefunden werden. Die geduldige Unterstützung der Lehrperson ist wichtig, indem sie nachfragt, zum Weiterdenken ermutigt und sich auf das suchende Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern einlässt. Kinder bekommen dabei Vertrauen in ihr eigenes Denken, und sie lernen, ebenso aufmerksam hinzuhören, wie die Lehrperson es tut.

Literatur

- » Zoller, Eva: Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit «schwierigen» Kinderfragen. Herder, Freiburg u. a., 3. Auflage 1997.
- » Zoller Morf, Eva: Philosophische Reise. Unterwegs mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn. Verlag pro juventute, 2. Auflage 1999.

Bildbetrachtung

Bilder spielen in «FrageZeichen» eine wichtige Rolle. Das gilt insbesondere für die Impulsbilder zu den philosophischen Fragen. Es handelt sich dabei um Symbolbilder, die den Kindern zusätzliche Impulse zum Nachdenken über die «grossen Fragen» geben und ihre Neugierde sowie Bereitschaft zur Auseinandersetzung wecken.

Wege zur Bilderschliessung

Kinder wollen beim Betrachten von Bildern in der Regel sofort assoziieren und deuten. Dieser Phase sollte jedoch eine genaue Bildbetrachtung vorausgehen.

Die folgenden Schritte helfen bei der Erschliessung des Bildes:

1. Betrachten – Fragen
2. Deuten – Vermuten – Assoziieren
3. Identifizieren
4. Versprachlichen

Es ist sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern bei jedem Schritt konkrete Aufforderungen, Fragestellungen und Formulierungshilfen anzubieten. Dadurch wird die Auseinandersetzung mit dem Bild fundierter und intensiver.

Vorschläge zu Aufforderungen, Fragestellungen und Formulierungshilfen

1. Betrachten – fragen

- » Nimm dir Zeit, das Bild genau zu betrachten.
- » Achte auf die Farben.

In einem ersten Teil des Gesprächs beginnt jedes Kind einen Satz mit: «Ich sehe ...». In einem zweiten Teil können die Schülerinnen und Schüler Fragen formulieren: «Ich frage mich, warum/ob/wie ...»; «Ich verstehe nicht ...».

2. Deuten – vermuten – assoziieren

Die Lehrperson gibt den Schülerinnen und Schülern einige Satzanfänge zur Auswahl, mit deren Hilfe sie ihre Deutungen, Vermutungen und Assoziationen ausdrücken können. Zum Beispiel:

- » Ich denke dabei an ...
- » Es sieht aus wie ...
- » Es erinnert mich an ...
- » Ich vermute, dass ...
- » Mir gefällt ..., weil ...
- » Mir gefällt nicht ..., weil ...

3. Identifizieren

Durch die Anregung zur Identifikation mit dem Bild wird die Perspektive verändert und es ergeben sich weitere Möglichkeiten zur Bilderschliessung.

- » Wo in diesem Bild wärst du gern/nicht gern?
- » Stell dich in Gedanken in das Bild an eine Stelle, wo du gern/ungern wärst.
- » Was hörst, riechst und siehst du dort?
- » Wie fühlst du dich dabei?

4. Versprachlichen

Nach der Vorbereitung durch die Schritte 1 bis 3 sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, sich auch schriftlich über das Bild zu äussern und es damit noch auf eine weitere Art zu durchdringen. Es bietet sich an, die Kinder kurze Texte schreiben zu lassen, die in einem Zusammenhang mit dem anschliessend stattfindenden beziehungsweise weitergeführten philosophischen Gespräch stehen.

- » Wo findest du im Impulsbild mögliche Antworten auf die philosophische Frage?
- » Welche Teile des Bildes passen in deinen Augen gut zur philosophischen Frage?
- » Was würdest du am Bild verändern, damit es noch besser zur philosophischen Frage passt?

Stilleübungen, Sinneserfahrungen und Fantasiereisen

Diese praxiserprobten Lernformen können zur Konzentration beitragen und Zugänge zur eigenen Gefühlswelt schaffen. Ziel der Übungen ist die Förderung der Sensibilität für die eigene Person, für andere Menschen, für die Umwelt. Stilleübungen und Sinneserfahrungen schaffen Raum für unmittelbares «Berührtsein» und Emotionalität. Wichtig ist, dass die Übungen behutsam eingeführt und dass der Entwicklungsstand, die Konzentrationsfähigkeit und der Bewegungsdrang der Kinder beachtet werden. Bedeutsam

ist zudem ein Klima der Offenheit und des Vertrauens. Die Schülerinnen und Schüler sollen wissen, was der Sinn dessen ist, was sie hier tun.

Wichtig sind ausserdem die räumliche und zeitliche Gestaltung. Licht und Farben können zu einer Atmosphäre des Wohlbefindens beitragen, die eine Voraussetzung zur Konzentration ist. Lehrperson, Schülerinnen und Schüler sollten ein Gefühl von Musse haben, gleichzeitig dürfen aber die einzelnen Übungen nicht lange dauern.

Die Teilnahme an Stilleübungen oder Fantasiereisen muss freiwillig sein. Kann oder mag ein Kind sich nicht auf eine Übung einlassen, soll es für sich eine andere Arbeit erledigen.

Für die Durchführung braucht es klare Regeln (zum Beispiel ruhig sein beim Sitzen, einander nicht schubsen beim Umhergehen usw.). Sie sollten vor Beginn der Übung bekannt sein, und die Lehrperson sollte auf deren Einhaltung beharren.

Nach Stilleübungen und Fantasiereisen braucht es Zeit zum Erzählen. Die Lehrperson kann dabei die Schülerinnen und Schüler unterstützen, indem sie Formulierungshilfen gibt: «Es war wie ...», «Mir ist aufgefallen, dass ...», «Ich hatte ein Gefühl wie ...»

Auch bei der Erzählrunde müssen Regeln eingehalten werden: einander zuhören, nicht ins Wort fallen, das Gesagte gelten lassen, sich nur freiwillig äussern.

Bei **Stilleübungen** geht es darum, ruhig zu werden und sich zu sammeln. Stilleübungen sind Konzentrationsübungen und oft ein Einstieg in eine kreative Arbeitsphase. Durch genaues Hören, Schauen, Riechen oder auch durch gleichmässige Bewegung sollen die Sinne geschärft werden.

Geeignete Medien für Stilleübungen gibt es viele: Dinge aus der Natur, einzelne Worte, Musik, Texte oder Bilder, ein Stück Brot, ein alter Schuh ... Bilder eignen sich gut, wenn sie verschiedene Deutungen und Assoziationen zulassen.

Fantasiereisen geben der kreativen Vorstellungskraft Impulse. Sie führen Kinder aus dem Alltag hinaus in ihre ei-

genen Fantasiewelten. Als didaktisches Instrument können sie bei vielen Themen helfen, Interesse und Engagement zu wecken. Fantasiereisen haben aber nicht nur diese hinführende, motivierende Funktion. Vielmehr unterstützen sie die Förderung der intuitiven Fähigkeiten, indem sie zur Entwicklung des Vorstellungsvermögens beitragen. Dadurch eröffnen sich neue Sichtweisen betreffend Situationen, Erlebnissen und Vorstellungen.

Bei der Durchführung von Fantasiereisen ist es nützlich, sich an einen bestimmten Ablauf und an einige Regeln zu halten:

Vorbereitungsphase

1. Als «Reiseführerin» versetzt sich die Lehrperson selbst gedanklich in den Text, den sie vorbereitet hat. Ist dies aus Gründen wie Spannung, Zeitmangel, Ärger u. a. nicht möglich, verschiebt sie die Fantasiereise auf einen günstigeren Moment.
2. Fantasiereisen brauchen ein Klima des Vertrauens. Fehlt dieses, können die Kinder ihre inneren Bilder nicht zulassen.
3. Schülerinnen und Schüler sollen wissen, worum es geht und wie vorgegangen wird. Als Vergleich können ihre guten Traumerfahrungen herangezogen werden.
4. Für die Konzentration ist es hilfreich, wenn die Kinder die Augen schliessen. Dies gilt natürlich nur, wenn es nicht als bedrohlich empfunden wird. Hilfreich ist auch eine bequeme Haltung.

Durchführungsphase

5. Der «Reisetext» wird langsam gesprochen, mit vielen Pausen. Alle sollen genügend Zeit haben, sich eigene Bilder auszumalen, sich irgendwo auf der Reise einzunisten und zu verweilen.
6. Je nach Gruppe kann Musik hilfreich sein, die den Text ergänzt und die Konzentrationsfähigkeit unterstützt.
7. Die Reise wird von Anfang bis Ende durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler müssen also auch behutsam wieder in ihren Alltag zurückbegleitet werden.

Auswertungsphase

8. Jedes Kind sieht und erlebt auf seiner Reise andere Dinge. Diese darf es nach der Fantasiereise erzählen, zeichnen, aufschreiben oder für sich behalten. Die Erzählrunde kann im Zweier-, im Gruppen- oder im Plenumsgespräch erfolgen.
9. Eine Fantasiereise kann weiterbearbeitet werden durch die Umsetzung in ein Gedicht, in eine Geschichte oder in ein Bild.
10. Die gesprächsleitende Person achtet darauf, dass die Schülerinnen und Schüler sich nicht gegenseitig bewerten, interpretieren oder kritisieren.

Haltungen, Erkenntnisse / Kenntnisse, Fähigkeiten / Fertigkeiten

Wie in allen anderen Teilgebieten des Fachs Natur–Mensch–Mitwelt (Mensch und Umwelt; Realien) prägen auch im Bereich des Interreligiösen Lernens drei Aspekte den Unterricht zu gleichen Teilen:

- » der Aufbau von Haltungen
- » der Aufbau von Erkenntnissen und Kenntnissen
- » die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten

Aufbau von Haltungen

Im Bereich des Interreligiösen Lernens sollen bei den Schülerinnen und Schülern folgende Haltungen aufgebaut werden:

- » Bereitschaft, sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen;

- » Neugierde gegenüber der eigenen Um- und Mitwelt;
- » Achtung und Wertschätzung gegenüber Fremdem.

Die philosophischen Gespräche über die «grossen Fragen» der Menschheit sowie die Reflexion über die Geschichten kreisen immer wieder um die zentralen Haltungen, die der interreligiösen Verständigung zu Grunde liegen. Verschiedene KM nehmen ebenfalls Haltungsfragen auf und ermöglichen den Schülerinnen und Schülern eine vertiefte Auseinandersetzung damit.

Aufbau von Erkenntnissen / Kenntnissen

In der Arbeit mit «FrageZeichen» erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler ein Grundwissen über Religion im Allgemeinen und die fünf Weltreligionen im Besonderen. Die Grundlage dazu bilden drei Angebote:

- » die breite Palette von Geschichten aus den verschiedenen Religionen;
- » die 15 Kinderporträts mit Einblicken in die Gestaltung des individuellen religiösen Alltags;
- » das Orientierungswissen, das Hintergrundinformationen über die fünf Weltreligionen enthält.

Idealerweise werden alle drei Angebote miteinander verknüpft, sodass sich die neu gewonnenen Kenntnisse und Erkenntnisse bei den Schülerinnen und Schülern besser einprägen.

Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten

Der Erwerb von inhaltlich-thematischem Wissen wird konsequent verbunden mit der Entwicklung von «Werkzeugen» des Denkens, Handelns und Fühlens, das heisst, mit der Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Bereich des Interreligiösen Lernens sind vor allem zwei Fähigkeiten zu fördern, die ihrerseits in Teilfähigkeiten/-fertigkeiten aufgeschlüsselt werden können:

siehe Tabelle auf der nächsten Seite

Fähigkeit zur interreligiösen Verständigung	Auswahl von Materialien, mit denen die Teilfähigkeiten aufgebaut und geübt werden können
<p>Symbole und Bildworte deuten Zugang finden zu Symbolen und Bildworten, sie «von aussen nach innen» lesen und interpretieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Kapitel «Sprache der Religionen»: GB S. 10, Die Sprache der Religionen verstehen GB S. 11, Symbolbilder
<p>wahrnehmen Sich selbst und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen, Staunenswertes und Wunderbares entdecken, aber auch Schwieriges und Problematisches erkennen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Kapitel «Gibt es Gott?»: KM 15, Wunder des Alltags » Kapitel «Leiden»: KM 8, Das Leiden darstellen
<p>sich ausdrücken Zugang finden zu elementaren Sprach- und Ausdrucksformen der Religionen (Texte, Bilder, Symbole, Lieder, Gebete, Feste, Feiern) und versuchen, sie zu deuten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Kapitel «Leiden»: KM 1, Gott und das Leiden KM 7, Klagen
<p>Perspektive wechseln Anteil nehmen am Leben anderer, Einfühlungsvermögen entwickeln und sich in die Situation anderer Menschen versetzen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Kapitel «Woher–Wohin»: KM 10, Die Hoffnung kommt zurück » Kapitel «recht–unrecht»: KM 3, Hinschauen statt wegsehen
<p>vergleichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Religionen und Auffassungen feststellen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Kinderporträts im GB » Kapitel «Woher–Wohin»: KM 2, Wenn ein Mensch geboren wird
<p>Aufbau eines Grundwissens Sich grundlegendes Wissen über die Religionen aneignen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> » Orientierungswissen (GB S. 90–101, KM 1–35) » Kinderporträts im GB

Fähigkeit zu philosophieren	Auswahl von Materialien, mit denen die Teilfähigkeiten aufgebaut und geübt werden können
Fragen stellen Sich und anderen Fragen stellen nach sich selbst, nach der Welt, nach dem Zusammenleben, nach dem Woher und Wohin.	» Kinderporträts im GB » Philosophische Gespräche
Begriffe klären Durch Rückfragen klären, was andere mit bestimmten Wörtern meinen. Die eigenen Gedanken genau beschreiben. Begriffe in Texten und Nachschlagewerken erschliessen.	» Philosophische Gespräche » Orientierungswissen (GB S. 90–101, KM 1–35)
nachdenken / reflektieren Sich intensiv mit eigenen und fremden Gedanken auseinandersetzen und Schlüsse daraus ziehen.	» Kapitel «Woher–Wohin»: KM 0, Ein Schnurps grübelt » Kapitel «recht–unrecht»: KM 1, Regeln, Gebote und Gesetze
sich eine Meinung bilden, argumentieren, begründen Aufgrund einer ernsthaften Auseinandersetzung mit einer Thematik zu einer eigenen Meinung gelangen; einen Gedankengang geduldig und beharrlich zu Ende führen; die eigene Meinung verständlich formulieren.	» Kapitel «Woher–Wohin»: KM 13, Und dann? » Kapitel «Leiden»: KM 1, Gott und das Leiden
zuhören Sich den andern im Gespräch aktiv zuwenden und sich bemühen, die anderen zu verstehen; Unklarheiten durch Rückfragen klären.	» Philosophische Gespräche

Beurteilen, begutachten

Interreligiöses Lernen wird in der Regel wenig oder nicht beurteilt, weil viele Lehrpersonen eine unzulässige Gesinnungs- und Haltungsbeurteilung fürchten. Tatsächlich dürfen die Einstellungen der Mädchen und Jungen und ihr moralisches Verhalten nicht in eine fachliche Beurteilung einfließen. Ob Schülerinnen und Schüler Instrumente für die interreligiöse Verständigung entwickeln und entsprechende Kompetenzen aufbauen, kann und darf jedoch begutachtet werden. Ebenfalls beurteilt werden kann, welchen Entwicklungsstand die Schülerinnen und Schüler erreicht beziehungsweise welche Fortschritte sie gemacht haben. Dabei werden in erster Linie Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Kenntnisse beurteilt. Nicht immer sind Noten die geeignete Beurteilungsform. Sie sollen nur in Situationen eingesetzt werden, in denen klare und messbare Kriterien

angewendet werden können. Im Bereich des Interreligiösen Lernens sind Fortschritte oft nicht von heute auf morgen zu erwarten, sondern es handelt sich um Resultate von Prozessen, die nicht bei allen Kindern gleich lange dauern. Entsprechend wichtig ist die prozessbegleitende Fremdbeziehungsweise Selbstbeurteilung: Schülerinnen und Schüler erhalten Rückmeldungen von Lehrpersonen, aber auch von anderen Kindern über ihre Fortschritte bezüglich transparenter Kriterien und reflektieren ausserdem selber über diese Fragen. Die folgenden Beurteilungsmöglichkeiten im Bereich des Interreligiösen Lernens sind Beispiele dafür, wie mit den Materialien aus «FrageZeichen» einerseits summativ (mit Noten), andererseits formativ (mittels Rückmeldungen, Gesprächen) begutachtet werden kann.

Formative Beurteilung

Sich in die Situation eines anderen Menschen versetzen

Worum geht es?	Woran erkenne ich den Entwicklungsstand bzw. den Lernfortschritt und das Bemühen zu lernen?	Wie gehe ich vor beim Begutachten bzw. beim Beurteilen?
<p>Was soll gefördert bzw. erreicht werden?</p> <ul style="list-style-type: none"> » Kenntnisse/Erkenntnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Regeln, Gesetzmässigkeiten » Fähigkeiten/Fertigkeiten » Haltungen/Einstellungen 	<p>Indikatoren/«Indizien» für den Entwicklungsstand</p> <ul style="list-style-type: none"> » zu Beginn, während, zum Abschluss der Unterrichtseinheit <p>Indikatoren/«Indizien» für</p> <ul style="list-style-type: none"> » die Lernfortschritte bzw. das Bemühen zu lernen » das Mass der Zielerreichung (so konkret und beobachtbar wie möglich umschreiben) 	<p>Form, Art und Weise der Begutachtungssituation</p> <p>Grundvarianten:</p> <ul style="list-style-type: none"> » mündlich/schriftlich » einzeln/in Gruppen » bezogen auf das Vorgehen/auf die Inhalte
<p>Ausgangspunkt ist das Impulsbild GB S. 74/75. Es geht darum, dass die Schülerinnen und Schüler sich in die Situation anderer Menschen versetzen können, mögliche Ursachen für ihr Leiden benennen und nach Möglichkeiten suchen, die das Leiden dieser Menschen vermindern.</p>	<p>Ich erkenne den Entwicklungsstand bzw. den Lernfortschritt daran, wie gut es dem einzelnen Kind gelingt,</p> <ul style="list-style-type: none"> » zu begründen, woran es das Leiden auf dem gewählten Bildausschnitt erkennt; » nach Hilfen für die dargestellte Person zu suchen und diese zu begründen; » einen Transfer zu eigenen Erfahrungen zu machen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler wählen im Lauf oder nach dem philosophischen Gespräch zum Thema «Warum leiden Menschen?» eine Person oder eine Personengruppe aus dem Impulsbild GB S. 74/75 und beantworten folgende Fragen schriftlich oder evtl. mündlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Woran leidet dieser Mensch? » Woran erkenne ich das? » Was könnte ihm helfen? » Welche Erfahrungen habe ich diesbezüglich gemacht? <p>Nach Abschluss der Arbeit am Kapitel kann eine zweite Begutachtung in dieser Form stattfinden. Die Schülerinnen und Schüler können zusammen mit der Lehrperson im Anschluss daran vergleichen, ob sie Fortschritte punkto Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gemacht haben.</p>

Ein Lerntagebuch führen

Worum geht es?	Woran erkenne ich den Entwicklungsstand bzw. den Lernfortschritt und das Bemühen zu lernen?	Wie gehe ich vor beim Begutachten bzw. beim Beurteilen?
<p>Was soll gefördert bzw. erreicht werden?</p> <ul style="list-style-type: none"> » Kenntnisse/Erkenntnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Regeln, Gesetzmässigkeiten » Fähigkeiten/Fertigkeiten » Haltungen/Einstellungen 	<p>Indikatoren/«Indizien» für den Entwicklungsstand</p> <ul style="list-style-type: none"> » zu Beginn, während, zum Abschluss der Unterrichtseinheit <p>Indikatoren/«Indizien» für</p> <ul style="list-style-type: none"> » die Lernfortschritte bzw. das Bemühen zu lernen » das Mass der Zielerreichung (so konkret und beobachtbar wie möglich umschreiben) 	<p>Form, Art und Weise der Begutachtungssituation</p> <p>Grundvarianten:</p> <ul style="list-style-type: none"> » mündlich/schriftlich » einzeln/in Gruppen » bezogen auf das Vorgehen/auf die Inhalte
<p>Es geht darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von Kenntnissen oder beim Aufbau einer Fähigkeit/Fertigkeit über eine gewisse Zeitspanne selber beobachten, darüber reflektieren und Schlussfolgerungen daraus ziehen. Den ganzen Prozess halten sie in einem Lerntagebuch fest.</p>	<p>Ich erkenne den Entwicklungsstand bzw. den Lernfortschritt daran, wie gut es dem einzelnen Kind gelingt,</p> <ul style="list-style-type: none"> » sich selber zu beobachten; » die eigenen Beobachtungen in Worte zu fassen; » Schlussfolgerungen zu ziehen; » die eigenen Lernfortschritte festzuhalten. 	<p>Die Lehrperson präsentiert eine Auswahl an Fähigkeiten/Fertigkeiten und Wissensbereichen. Aus dieser Palette wählen die Schülerinnen und Schüler einen Aspekt aus, formulieren ein Lernziel dazu und schreiben dieses in ihr Lerntagebuch. Nun werden über eine gewisse Zeitspanne Gedanken, Reflexionen, Beobachtungen, Erkenntnisse usw. zu diesem Lernziel ins Lerntagebuch eingetragen. Die Lehrperson kann ebenfalls ihre Gedanken oder Kommentare dazu schreiben. Mit Kindern, die Mühe mit dem schriftlichen Ausdruck haben, können zusätzlich Gespräche über den Prozess geführt werden.</p>

Summative Beurteilung

Ein Symbolbild deuten

Worum geht es?	Woran erkenne ich den Entwicklungsstand bzw. den Lernfortschritt und das Bemühen zu lernen?	Wie gehe ich vor beim Begutachten bzw. beim Beurteilen?
<p>Was soll gefördert bzw. erreicht werden?</p> <ul style="list-style-type: none"> » Kenntnisse/Erkenntnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Regeln, Gesetzmässigkeiten » Fähigkeiten/Fertigkeiten » Haltungen/Einstellungen 	<p>Indikatoren/«Indizien» für den Entwicklungsstand</p> <ul style="list-style-type: none"> » zu Beginn, während, zum Abschluss der Unterrichtseinheit <p>Indikatoren/«Indizien» für</p> <ul style="list-style-type: none"> » die Lernfortschritte bzw. das Bemühen zu lernen » das Mass der Zielerreichung (so konkret und beobachtbar wie möglich umschreiben) 	<p>Form, Art und Weise der Begutachtungssituation</p> <p>Grundvarianten:</p> <ul style="list-style-type: none"> » mündlich/schriftlich » einzeln/in Gruppen » bezogen auf das Vorgehen/auf die Inhalte
<p>Grundlage ist das Kapitel «Sprache der Religionen» GB S. 8. Es geht darum, dass die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> » wissen, was der Begriff «Symbol» bedeutet; » ein Bild «von aussen nach innen» lesen und mögliche Deutungen beschreiben können; » ein Symbolbild aus verschiedenen Perspektiven betrachten können. <p>Konkretes Beispiel:</p> <p>Bild eines grossen Feuers (z. B. Lagerfeuer) → Die Schülerinnen und Schüler beschreiben das Bild «von aussen nach innen». Im Anschluss daran beschreiben sie, welche Gedanken und Gefühle das Bild bei folgenden Personen auslösen könnte:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Feuerwehrmann » Festgesellschaft » Mutter eines kleinen Kindes » Menschen auf einer Wanderung durch eine kalte Winternacht. 	<p>Ich erkenne den Entwicklungsstand bzw. den Lernfortschritt daran, wie gut es dem einzelnen Kind gelingt,</p> <ul style="list-style-type: none"> » das Bild in mehreren Stufen von aussen nach innen zu «lesen» und dafür einen sprachlich vielfältigen Ausdruck zu finden; » das Bild aus der Perspektive der verschiedenen Personen zu beschreiben; » einleuchtende Begründungen für die verschiedenen Perspektiven zu liefern. 	<p>Die Begutachtung kann mündlich oder schriftlich stattfinden.</p> <p>Mündliche Variante:</p> <p>Die Lehrperson notiert die Aussagen der Schülerin/des Schülers stichwortartig und gibt anschliessend eine Rückmeldung bezogen auf die Kriterien. Die Aussagen der Kinder können mit Punkten bewertet werden, die letztlich in eine Note münden.</p> <p>Schriftliche Variante:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Blatt mit dem Bild, den Kriterien und den Fragestellungen und bearbeiten diese selbstständig.</p>

Ein Plakat gestalten

Worum geht es?	Woran erkenne ich den Entwicklungsstand bzw. den Lernfortschritt und das Bemühen zu lernen?	Wie gehe ich vor beim Begutachten bzw. beim Beurteilen?
<p>Was soll gefördert bzw. erreicht werden?</p> <ul style="list-style-type: none"> » Kenntnisse/Erkenntnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Regeln, Gesetzmässigkeiten » Fähigkeiten/Fertigkeiten » Haltungen/Einstellungen 	<p>Indikatoren/«Indizien» für den Entwicklungsstand</p> <ul style="list-style-type: none"> » zu Beginn, während, zum Abschluss der Unterrichtseinheit <p>Indikatoren/«Indizien» für</p> <ul style="list-style-type: none"> » die Lernfortschritte bzw. das Bemühen zu lernen » das Mass der Zielerreichung (so konkret und beobachtbar wie möglich umschreiben) 	<p>Form, Art und Weise der Begutachtungssituation</p> <p>Grundvarianten:</p> <ul style="list-style-type: none"> » mündlich/schriftlich » einzeln/in Gruppen » bezogen auf das Vorgehen/auf die Inhalte
<p>Es geht darum, dass die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> » sich Kenntnisse zu einem religiösen Phänomen erarbeiten; » ein Plakat dazu gestalten; » eine kurze Präsentation vorbereiten und durchführen. <p>Konkretes Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Die Schülerinnen und Schüler wählen ein religiöses Phänomen aus, z. B. Feste, Gegenstände, Zeichen, Bauwerke, Gebete und erarbeiten sich Kenntnisse darüber (Materialien dazu siehe Kapitel «Orientierungswissen» GB und KM; zu Bauwerken und Gebeten siehe auch «Kaleidoskop», schulverlag 2005, Kapitel «Himmelsleitern»). » Sie gestalten nach klaren Vorgaben (z. B. Inhalte, Textmenge, Illustrationen, Gestaltung) ein Plakat. » Sie bereiten eine kurze Präsentation über das von ihnen gewählte Phänomen vor. Das geschieht ebenfalls nach klaren Vorgaben (z. B. Zusammenfassung des Plakats, interessante Zusatzinformationen, Folien, freie Rede aufgrund von Stichwortnotizen). 	<p>Ich erkenne den Entwicklungsstand bzw. den Lernfortschritt daran, wie gut es dem einzelnen Kind gelingt,</p> <ul style="list-style-type: none"> » die vorhandenen Informationen zu verarbeiten und die neu gewonnenen Kenntnisse in eigene Worte zu fassen; » ein informatives, übersichtliches, schön gestaltetes Plakat herzustellen; » eine verständliche, gegliederte, mit visuellen Mitteln ergänzte Präsentation zu gestalten. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können in Gruppen oder einzeln arbeiten. Die Aufträge können punkto Aufwand entsprechend definiert werden (z. B. ein Schüler stellt ein Fest vor, eine Gruppe stellt mehrere Bauwerke der Religionen vor). Bei Gruppenarbeiten ist darauf zu achten, dass alle Mitglieder Verantwortung für Teile des Plakats und der Präsentation übernehmen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler geben einander aufgrund der Kriterien Rückmeldungen zu den Plakaten und den Präsentationen.</p> <p>Die Lehrperson beurteilt Plakat und Präsentation ebenfalls aufgrund der Kriterien, gibt mündliche Rückmeldungen und fasst die Begutachtung in zwei Noten zusammen.</p>

Sprache der Religionen



Einführung

Damit die Schülerinnen und Schüler die Symbolsprache der Geschichten in den nachfolgenden Kapiteln verstehen und deuten können, ist es den Autorinnen ein Anliegen, dass dieses Kapitel am Anfang der Arbeit mit dem Lehrmittel steht. In diesem einführenden Kapitel geht es darum, Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren, dass die Sprache, wie sie in den Texten dieses Geschichtsbuches in Erscheinung tritt, oft eine symbolisch-poetische, das heißt metaphorische Sprache ist, die sich von einer rein «technischen Sprache» unterscheidet. Während die «technische Sprache» um eine möglichst objektive Beschreibung der Realität bemüht ist, hilft die metaphorische Sprache, hintergründige Erfahrungen zu umschreiben. Sie ist eigentlich die Sprache für das Unsagbare. Die Begriffe metaphorisch und Metapher setzen sich aus den griechischen Wörtern meta=hinüber und pherein=tragen zusammen. Metaphorische Sprache beziehungsweise eine Metapher ist also eine sprachliche «Übertragung», in der zwei unterschiedliche Sachverhalte, Situationen oder Erfahrungsebenen verknüpft werden. Dabei gibt es eine

Ebene des Gesagten und eine Ebene des Gemeinten. Metaphorische Sprache ist in ganz besonderer Weise die Sprache der Liebe und des Glaubens. Alle Religionen der Welt sind auf diese «übertragende» Rede angewiesen.

Die symbolisch-poetische Sprache vieler religiöser Texte kann als Sprache des innerlichen Betroffenseins charakterisiert werden, die im Menschen eine Resonanz erzeugt. Erzählungen erinnern Leserinnen und Leser oft an Motive und Themen, die sie kennen, sie lösen Assoziationen aus und erzählen von Dingen, die vielleicht mit der eigenen Geschichte etwas gemeinsam haben. In den Hörerinnen und Hörern der Erzählungen entsteht eine Art Dialog mit dem Text, in dem die Geschichte mit den eigenen Erfahrungen interpretiert wird und die eigenen Erfahrungen möglicherweise eine neue Deutung erfahren.

Damit die Schülerinnen und Schüler einen Zugang zu den Geschichten, aber auch den vielfältigen Ritualen und Bildern der Religionen finden können, ist es wichtig, den metaphorischen Charakter der religiösen Sprache kennen zu lernen und auch ein Stück weit einzuüben.

Kommentare und zusätzliche Ideen zu einzelnen Materialien

Von aussen und von innen sehen (GB S. 8/9)



Ausgehend von einem Alltagsgegenstand, dem Teddybären, werden Schülerinnen und Schüler für die beiden unterschiedlichen Sehensweisen sensibilisiert. Der Teddy kann rein äusserlich in seinem Erscheinungsbild beschrieben werden: Verstaubt, zerschissen und mitgenommen wie er ist, kommt ihm keine besondere Bedeutung mehr zu. Sobald aber das innere Sehen ins Spiel kommt, das heisst die Welt der Gefühle, der Erinnerungen und des Denkens, leuchtet die Kostbarkeit dieses Bären auf. So wird der Teddy zu einem Symbol, das in andere Dimensionen des Lebens führt. Der Teddy verweist auf etwas anderes, Unanschauliches wie



Vertrauen, Geborgenheit, aber auch Angst und Verlassenheit. Der Teddy schafft Verbindungen zum eigenen Erleben und Fühlen, kann gleichzeitig aber auch Kommunikationsbrücke zu den Erfahrungen anderer Menschen sein. Die Rede vom Teddy teilt im Symbol etwas mit, was in einer rationalen «technischen Sprache» nur schwer mitgeteilt werden kann. Nach dieser erfahrungs- und lebensgeschichtlichen Erschliessung des Symbols wird durch die Baumbilder und dem dazugehörigen Auftrag (S.9) der Fokus auf die intensive Wahrnehmung mit allen Sinnen gerichtet. Aufmerksames Wahrnehmen und Erkunden machen den Baum durchlässig für seine symbolische Qualität. Durch einen ganzheitlichen Umgang mit Symbolen werden Schülerinnen und Schüler zu einer aufmerksamen Wahrnehmung befähigt. Folgende Übungen können mit der ganzen Klasse durchgeführt werden:

- » In der Kreismitte liegen auf einem Tuch viele verschiedene «Teile» eines Baumes (Rindenstücke, verwelkte, grüne, bunte Blätter, Früchtchen, Keimlinge, Samen, dürre Ästchen...). Jedes Kind wählt einen Teil und betrachtet, befühlte und beschnuppert diesen. Auf ein Signal hin wird der Teil nach rechts weitergegeben. Es ist wichtig, auf eine ruhige und konzentrierte Atmosphäre zu achten. Die Übung ist beendet, wenn das Kind den gewählten Baumteil wieder in Händen hält. In der Auswertung

wird ausgetauscht, welche Beobachtungen, Gedanken und Gefühle die einzelnen Teile ausgelöst haben.

- » Die Kinder bekommen den Auftrag, einen Baum zu malen und zu beschriften. Dabei kann eine der folgenden Fragen zu Grunde gelegt werden: «Wie fühlst du dich jetzt gerade?», «Welche Wurzeln geben dir in deinem Leben Halt?», «Welche Früchte trägt dein Lebensbaum?», «Du bist ein Samenkorn. Welcher Baum wächst daraus hervor?».

Diese Beispiele zeigen, dass es im Zusammenhang des Symbol-Lernens wichtig ist, mit der Klasse immer wieder Stilleübungen, Phantasiereisen und meditative Übungen mit Gegenständen, Bildern und Texten durchzuführen. Weitere Ideen finden sich in:

- » Goeth, Martin; Raith, Floriz. Minuten der Stille. Meditations- und Stilleübungen. Don Bosco 1999.
- » Merz, Vreni. Von aussen nach innen. Meditationsübungen mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Rex Verlag 2005.

Sprache der Religionen verstehen; Symbolbilder (GB S. 10/ 11)

Religionen mit ihren Kirchen und Tempeln, ihren Bildern, Texten, Liedern, Gebeten, Sakramenten und Personen entfalten eine reiche Symbolwelt. Durch die symbolische Interpretation von Texten und Bildern können Kinder ermutigende und lebensbejahende Bilder entdecken, die sie in ihrer persönlichen Entwicklung stärken und ihnen Orientierung geben. Allerdings sind Symbole auch zeitgebunden. Anna Luna tut sich schwer, einen Zugang zum Psalmtext «Der Herr ist mein Hirte, nichts wird mir fehlen» zu finden. Darin widerspiegelt sich u. a. die Schwierigkeit, dass Kinder der heutigen Zeit ganz andere Erfahrungshintergründe und damit auch einen anderen Verstehenshorizont haben als beispielsweise die Generation ihrer Grosseltern: Ist zum Beispiel Kindern von heute der Hirte noch be-

kannt und ist ein solch rein männliches Gottesbild für alle zugänglich? In diesem Sinne macht Paul Tillich, ein bedeutender Theologe und Religionsphilosoph des 20. Jahrhunderts, darauf aufmerksam, dass Symbole «geboren werden» und auch «sterben» können. Gleichzeitig haben Symbole jedoch auch eine Brückenfunktion in Bezug auf die Zeit. Sie können dazu beitragen, dass die historische Distanz zwischen heutiger Wirklichkeitserfahrung und der oft weit zurückliegenden Ursprungszeit der religiösen Texte überwunden werden kann. Wird beispielsweise die Heilungsgeschichte des blinden Bartimäus im Neuen Testament (GB S. 78/79, Markus 10, 46–52) als reiner Tatsachenbericht verstanden, kann ein Zugang schwierig sein, denn der Deutungshorizont heute ist von einem Denken geprägt, das in der Regel nicht mit einem wunderbaren Eingreifen von Gott oder Göttern und Göttinnen rechnet. Kann die Erzählung ihre Wirkung jedoch in ihrer Symbolik entfalten und mit eigenen Erfahrungen in Verbindung gebracht werden, kann sie zu einem hoffnungsvollen Bild werden.

Symbole sind mehrdeutig. Indem Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Bildsymbole auf Seite 11 deuten, entdecken sie, dass diese nicht einfach eindeutig sind und sogar widersprüchliche Botschaften in sich tragen. So kann beispielsweise Wasser sowohl als ein bedrohliches und zerstörerisches wie auch als Leben spendendes Element be-



schrieben werden. Diese Widersprüchlichkeit lässt sich auch in vielen religiösen Texten erkennen. Es geht beim Symbolverstehen also auch darum herauszuspüren, welche Nuancen im Spiel sind.

Bildworte – Gleichnisse (GB 11/12/13)

Bildworte und Gleichnisse gehören in die Sprachfamilie der Metaphern. Sie sind ein wichtiger Teil des Grundbestandes aller religiösen Traditionen.

Metaphern als Bildworte sind oft Sprichwörter oder Redensarten, die bildlich dargestellt werden können. Sie lassen sich zu Gleichnissen entfalten, wenn Geschichten aus ihnen gemacht werden.



Das Wasser steht mir bis zum Hals.



Du bist mein Schatz.



Mit der Tür ins Haus fallen.



Metaphern als Gleichnisse erzählen eine Geschichte. Dabei liegt der Vergleichspunkt eher in der Dynamik, in einem Handeln und in einem Prozess. Es geht nicht darum, für jedes Element des Gleichnisses einen Bezugspunkt auf der Sachebene zu finden.

Ein Gleichnis im engeren Sinn bezieht sich auf alltägliche Vorgänge, die allgemein bekannt oder im Nahbereich beobachtet werden können: Eine unscheinbare Puppe wird zu einem wunderschönen Schmetterling usw. Oft kann dem Gleichnis «die Sache», um die es geht, vorangestellt werden: «Gott ist wie ein guter Hirte, der ...»

Gleichnisse als Parabeln erzählen demgegenüber eine frei erfundene Geschichte. Sie können mit einer scheinbar alltäglichen Situation beginnen und im weiteren Verlauf eine ungewohnte Wendung nehmen, wie die Geschichte vom Barmherzigen Samariter (GB, S. 66/67). Die Parabel provoziert die Zuhörerinnen und Zuhörer zu einer Stellungnahme. Im Neuen Testament finden sich viele Gleichnisse und Bildworte. Das Thema der Gleichnisse Jesu ist meistens Gottes Handeln oder das Reich Gottes. Viele neutestamentliche Gleichnisse beginnen mit der Wendung: «Das Reich Gottes ist wie ...»

Bildworte und Gleichnisse finden wir in allen Religionen

Buddha hat oft in Gleichnissen gesprochen. Ein bekanntes Beispiel ist die Geschichte von den Blinden und vom Elefanten (GB S. 27). Auch hinduistische Denker haben ihre Erkenntnisse in Gleichnissen

und Bildworten formuliert. Gandhi (1869–1948), der grosse Politiker der Gewaltlosigkeit, sprach zum Beispiel von der Unmöglichkeit, Gewalt völlig zu vermeiden: «Wenn ich ein Ackerbauer sein und im Dschungel hausen will, werde ich ein Minimum an Gewalt nicht vermeiden können, um meine Felder zu schützen. Ich werde Affen, Vögel und Insekten, die meine Ernte auffressen, töten müssen. (...) Im Namen von Ahimsa (Nicht-Gewalt) zuzulassen, dass Tiere die Ernte auffressen, während eine Hungersnot herrscht, ist sicherlich eine Sünde. Schlecht und gut sind relative Begriffe. Was unter bestimmten Bedingungen gut ist, kann unter veränderten Bedingungen schlecht oder sündhaft werden. Der Mensch soll sich nicht in der Quelle der Shastras (Lehrbücher) ertränken, sondern er muss in den weiten Ozean hinabtauchen und Perlen herausfischen.»¹ Und Ramakrishna (1836–1886), ein Mystiker der Gottesliebe, sagte: «Du siehst viele Sterne bei Nacht am Himmel, aber findest sie nicht, wenn die Sonne aufgeht. Kannst du darum sagen, dass es keine Sterne am Tageshimmel gibt? Darum, o Mensch, wenn du in den Tagen deiner Unwissenheit den Allmächtigen nicht schaust, sage nicht, es gebe keinen Gott.»²

In der hebräischen Bibel und im Koran ist von Gott oft in metaphorischer Sprache die Rede: So tröstet er, wie eine Mutter tröstet (Jesaja 66,13), und beschützt wie ein Hirte (Psalm 23). Ein Dichter betet: «Wie köstlich ist deine Güte, o Gott! Im Schatten deiner Flügel bergen sich die Menschenkinder» (Psalm 36,8) und Sure 24,35 bekennt: «Gott ist das Licht von Himmel und Erde. Sein Licht ist mit einer Nische (oder: einem Fenster?) zu vergleichen, mit einer Lampe darin. Die Lampe ist in einem Glas, das (so blank) ist, wie wenn es ein funkelnder Stern wäre. Sie brennt (mit Öl) von einem gesegneten Baum, einem Ölbaum, der weder östlich noch westlich ist und dessen Öl fast schon hell gibt, (noch) ohne dass (überhaupt) Feuer daran gekommen ist, – Licht über Licht.»

¹ In: Kraus, Fritz (Hrsg.): Vom Geist des Mahatma. Ein Gandhi-Brevier. Holle Verlag, Baden-Baden 1957.

² In Auszügen zitiert nach: Bertholet, A. (Hrsg.): Religionsgeschichtliches Lesebuch. Heft 14: Der Hinduismus. Verlag J.C.B. Mohr, Tübingen 1930.

Gibt es Gott?



Einführung

Kindergedanken

Ich zweifle, ob es Gott gibt, weil mein Grossvater, als er gestorben ist, bei meiner Grossmutter als Geist vorbeiflog. Wo ist Gott? Das Gesicht Gottes ist in den Planeten. Das Gesicht Gottes könnte auch in den Galaxien liegen. Was tut Gott? Er schläft manchmal, wenn zum Beispiel ein Tsunami kommt.

Christoph (4. Klasse)

Ich bin ein Muslim und es freut mich, dass ich ein Muslim bin. Ich glaube, dass es Gott gibt, weil er meine Mutter gerettet hat beim Autounfall. Gott ist überall, weil er die Menschen sehen kann. Ich glaube, dass die Erde zuerst langweilig war und dann sind die Dinosaurier auf die Erde gekommen. Dann hat Gott den Vulkan abgelassen. Dann sind die Dinosaurier gestorben. Dann hat Gott die Menschen erschaffen.

Sinan (4. Klasse)

Die Frage nach Gott

In einer 2. Klasse schrieb die Lehrperson folgenden Text von Erich Fried an die Tafel:

Kleine Frage

Glaubst du, du bist noch zu klein, um grosse Fragen zu stellen?¹

Mit dieser Frage setzten sich die Kinder intensiv auseinander. Sie übersetzten «grosse Fragen» mit «schwere Fragen» und mit «Fragen, auf die es nicht nur eine einzige richtige Antwort gibt». Sie formulierten in einem weiteren Schritt solche «grossen» Fragen, zum Beispiel:

- » «Wie sieht Gott aus?»
- » «Gibt es Gott überhaupt?»
- » «Wo kommt Gott her?»
- » «Warum kann man Gott nicht sehen?»
- » «Wer hat Gott erschaffen?»

¹ Oberthür, Rainer: Kinder und die grossen Fragen. Kösel 1995, S. 13 ff.

In diesen Fragen, im Fragen nach Gott, finden sich Kinder mit unterschiedlichen religiösen Hintergründen wieder. Dabei fragen sie nicht nur nach Gottes Aussehen und Handeln, sondern auch nach seiner Existenz «an sich».

Die Gottesfrage ist eine Art Kernfrage, mit der oft andere Fragen verbunden sind. Etwa die Frage nach dem Leid und nach dem Sterben oder die Frage nach der Entstehung der Welt. Werden diese Fragen ausschliesslich wissenschaftlich erklärt, erhält die Dimension von Trost und Zuversicht, Hoffnung und letztlich die Frage nach Sinn keinen Raum.

Die gegenwärtige (religiöse) Sozialisation von Kindern intensiviert zudem die Fragwürdigkeit dieser Thematik: In ihrem Alltag begegnen die Kinder – wenn überhaupt – unterschiedlichen religiösen Konzepten. Nur eine Minderheit wächst in einem Klima eindeutig definierter dogmatischer Antworten auf. Oft finden Kinder für ihre «grossen» Gottesfragen keine Gesprächspartner beziehungsweise Gesprächspartnerinnen.

Gottesvorstellungen

Kinder entwickeln ihre Gottesvorstellungen wie andere Vorstellungen auch, und diese Entwicklung kann unterstützt werden. Kinder brauchen deshalb Gottes-Geschichten, sie brauchen Dialogpartner und Dialogpartnerinnen, um ihre Vorstellungen und Fragen zu klären und daran weiterzuwachsen. Dabei ist zentral, dass die natürliche Fragebereitschaft und Neugierde der Kinder aufgenommen wird und Erwachsene sich auf einen gemeinsamen Such- und Forschungsprozess einlassen. Kinder ahnen, dass etwas, das ganz gross ist, unendlich entfernt und zugleich überall da, nicht dargestellt werden kann und unvorstellbar ist. Die Frage nach Gott ist im Grund Ausdruck des Respekts vor dem Letzten, dem grossen Geheimnis von Anfang und Ende¹.

Gott in den Religionen

Die Frage nach Gott ist eng verbunden mit der Frage «Wo finde ich Schutz und Geborgenheit?» und gehört somit zu den Grundfragen der Kinder. Dieser gemeinsamen und in diesem Sinne auch verbindenden Ausgangsfrage steht die grundsätzliche Verschiedenheit der Kinder mit ihren je eigenen Gottesvorstellungen gegenüber. Diese sind durch das soziale und kulturelle Umfeld geprägt. Kinder können ihre Vorstellungen reflektieren und erweitern, indem sie sich mit den Geschichten und Bildern der verschiedenen Kulturen sowie mit der

Vielfalt innerhalb der Klasse auseinandersetzen. In diesem Prozess lernen die Kinder Möglichkeiten kennen, um das «Unsagbare» auszudrücken, und sie entdecken dabei auch Verbindendes und Trennendes zwischen den einzelnen Vorstellungen und Deutungen. Durch die Thematisierung dieser Grundfrage und die wechselseitige Wahrnehmung wird für sie erlebbar, dass sie trotz unterschiedlicher religiöser Ausrichtungen im Grunde genommen alle «Kinder derselben Fragen» sind. Sie können dadurch einen respektvollen Umgang mit anderen Vorstellungen und religiösen Praktiken entwickeln.

Ziele des Kapitels

- » Mit der Frage nach Gott wird eine der wichtigsten menschlichen Grundfragen und der damit verbundenen existentiellen Sinnfrage aufgenommen. Durch Gesprächsmöglichkeiten, Geschichten und weiterführende Impulse in den Klassenmaterialien erhalten Kinder die Möglichkeit, ihre je eigenen Vorstellungen zu vertiefen und mit anderen Vorstellungen zu vergleichen.
- » Die Kinder lernen im Zusammenhang mit der Gottesfrage Grundgeschichten der christlich-abendländischen Tradition, aber auch Geschichten aus anderen religiösen Traditionen kennen.
- » Im Dialog mit anderen Kindern und Lehrpersonen reflektieren sie ihre Vorstellungen, vertiefen ihre eigenen Entwürfe zur Selbst- und Weltdeutung und lernen, diese sprachlich zu äussern. Dabei entwickeln sie einen respektvollen Umgang mit anderen religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen.

¹ Oelkers, Jürg: Die Frage nach Gott. Über die natürliche Religion von Kindern. In: Merz, Vreni: Alter Gott für neue Kinder? Freiburg 1994.

Überlegungen der Illustratorin zum Impulsbild (GB S. 14/ 15)



Das Bild lädt dazu ein, Gott in der Grenzenlosigkeit und Unendlichkeit des Weltalls sowie auf der Erde mit ihrer Vielfalt zu suchen. Mit den Leitern, die ins Bild hinein und aus dem Bild herauslaufen, wird die Unbegrenztheit dieses Raums betont. Der weisse Vogel, als Friedenssymbol und Vermittler zwischen Himmel und Erde, transportiert ein Kind. Das Kind schaut auf seiner Suchwanderung in entgegengesetzter Flugrichtung. Damit wird angetönt, dass Gott als Grösse auch «auf der anderen Seite», jenseits der Logik, des Gewohnten, des Üblichen usw. gesucht werden kann. Die Weltreligionen werden mit ihren sakralen Bauten als Teil der Erde im Raum der Unendlichkeit dargestellt. Diese Dimension des Unfassbaren wird durch das dunkle, tiefe Blau des Hintergrunds verstärkt und bringt gleichzeitig die Sterne und Himmelskörper mit ihrer Leuchtkraft zur Geltung.

Leitfaden zum philosophischen Gespräch

Der folgende Leitfaden zeigt ein mögliches Vorgehen im Umgang mit dem Impulsbild und der Auseinandersetzung mit der Gottesfrage.

Einstieg

Persönliche Bezugspunkte

- » Impulsbild «Gibt es Gott?» (GB S.14/15): beschreiben, Fragen stellen, kommentieren, Assoziationen äussern
- » Was verstehen Menschen unter der Bezeichnung «Gott»? Warum sprechen Menschen von Gott? Sammeln und notieren von Assoziationen, Brainstorming

- » Wie kommt Gott in unserer Sprache vor? Redensarten
 - Gott sei Dank
 - Um Gottes Willen
 - Oh Gott!
 - Jemandem sagen, wo Gott hockt
 - gottverlassen
 - gottlos
 - gottgegeben

Meinungsbildung

Bewertung, Gründe für die eigene Meinung

- » Schülerinnen und Schüler wählen (mehrere) Satzanfänge und schreiben diese mit Begründung auf Zettel. Für jede Begründung einen neuen Zettel verwenden:
 - Ich glaube, dass es Gott gibt, weil ...
 - Ich zweifle, dass es Gott gibt, weil ...
 - Ich glaube nicht, dass es Gott gibt, weil ...
 → Zettel nach Satzanfängen geordnet auslegen oder aufhängen. Eventuell weitere Unterordnungen innerhalb der einzelnen Satzanfänge machen.

Antworten der Porträt-Kinder



Jimmy: Ich glaube nicht an Gott, weil ich es mir nicht vorstellen kann. Buddha ist eigentlich ein Mensch. Er ist näher bei mir, weil er ein Mensch ist.



Melike: Ich glaube an Gott. Wenn es ihn nicht gäbe, wären auch wir Menschen nicht auf der Welt.



Laura: Ich glaube an Gott, weil sich viele Dinge auf der Erde sonst nicht erklären liessen.

Austausch

- » Schülerinnen und Schüler können zu ihren eigenen Zetteln etwas sagen, auf Zettel anderer Kinder reagieren oder einander Fragen stellen.

Kreisgespräch

- » Lied «Wer ist Gott?» von Andrew Bond (CD Track 1). Gemeinsam anhören als weiteren Impuls vor dem Einstieg ins Kreisgespräch. Verständnisfragen klären, Lied gemeinsam singen. Besprechen: Welche Fragen, die im Lied gestellt werden, müssen ins Kreisgespräch einfließen?

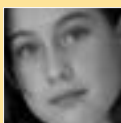
Strukturieren der Hauptfrage in Unterthemen / Unterfragen

- » Was glaubt ihr? Was glauben andere Menschen?
 - Wie ist Gott? Ist er heilig? Was ist heilig?
 - Wo ist Gott?
 - Was tut Gott? Hat er die Welt erschaffen?
 - Wird es die Erde immer geben?
 - Können wir über Gott überhaupt etwas wissen?

Antworten der Porträt-Kinder



Melike: Gott ist allmächtig und er hat alles erschaffen. Niemand kann Gott sehen. Aber er ist immer neben uns und hilft uns, wenn wir in Schwierigkeiten sind oder einsam.



Nina: Gott ist ein alter Mann mit einem weissen Kittel und einem Bart. Er ist im Himmel zu Hause, aber er kann uns immer besuchen, auch wenn wir schlafen. Eigentlich kann das ja nicht sein, dass er bei allen gleichzeitig ist, denn er ist ja auch nur einer. Aber vielleicht hat er einen «Schein», der alle gleichzeitig beschützen kann.



Laura: Gott sieht nicht modern aus, mit Anzug oder so. Er trägt eher so eine Art Pyjama, so wie man es auf den Bildern sieht. Vielleicht müsste noch ein Herz dabei sein, weil er so viel Liebe gibt. Er ist bei uns oder im Himmel oder in Afrika oder bei jemandem in Spanien. Er begleitet alle.

Abschluss

Wiederholen der wichtigsten Erkenntnisse, die gemeinsam gewonnen wurden

Auf welche Fragen haben wir eine Antwort gefunden?

Welche Fragen sind offen geblieben?

Zettel aus der Phase «Meinungsbildung» noch einmal anschauen: Würde ich noch einmal das Gleiche schreiben? Hat sich etwas verändert?

Lied «Wer ist Gott?» singen

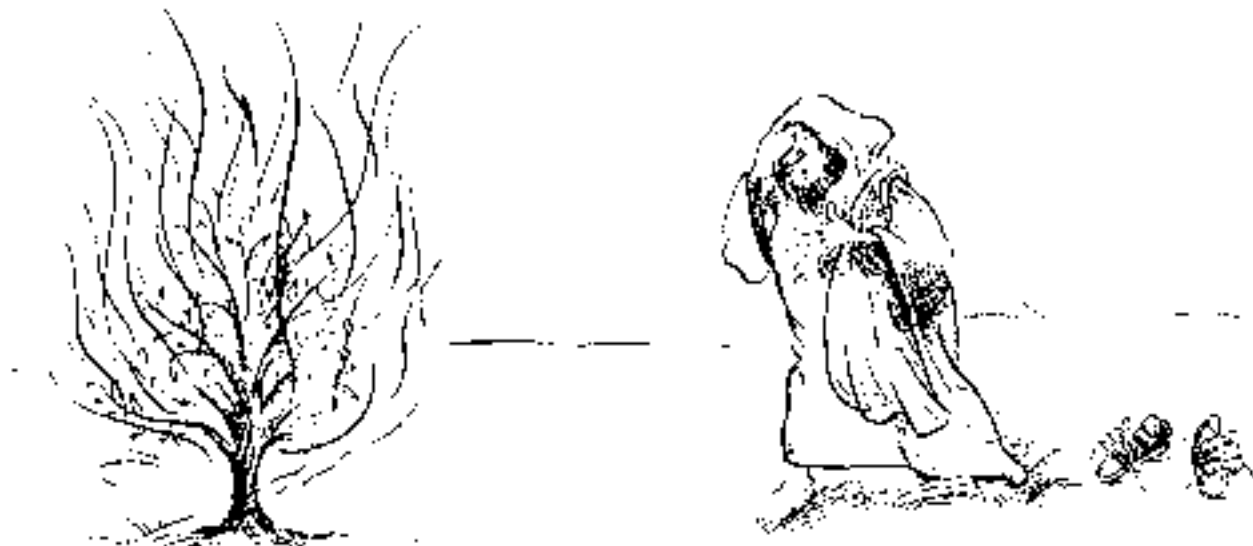
Kommentare und zusätzliche Ideen zu einzelnen Materialien

Der Auszug aus Ägypten (GB S. 18/19)



Die Geschichte des Auszugs aus Ägypten gehört als eine Befreiungsgeschichte aus Sklaverei und Unterdrückung zum Herzstück der Tora und des Ersten Testaments. Es ist ein Ereignis der israelitischen Geschichte, das sich im rein historischen Sinn kaum dokumentieren, aber auch nicht bestreiten lässt. Die Geschichte vom brennenden Dornbusch, aus dem heraus Gott sich als «Ich bin da, als der ich da sein werde» offenbart, ist ein Urtext für das jüdische und das christliche Gottesverständnis. Gottes Namen sind für gläubige Juden mehr als blosser Bezeichnungen. Sie repräsentieren Gott selbst, seine Unverwechselbarkeit und Identität in seiner Beziehung zum jüdischen Volk, in dessen Geschichte er sich offenbart. Sie enthalten aber auch Aussagen über die ihm zugeschriebenen Eigenschaften, über sein «Wesen» für alle Zeiten und Völker. Zugleich entzieht sich dieses Wesen dem direkten Zugang und der direkten Beschreibung: Seine Umschreibungen sollen den wahren Namen Gottes verhüllen, den letztlich nur er selbst aussprechen kann und darf. Diese Ehrfurcht vor der Heiligkeit Gottes zeigt die jüdische Tradition durch die Vermeidung des Gottesnamens.

«Der Auszug aus Ägypten» ist auch eine Hoffnungsgeschichte. Für Jüdinnen und Juden zeigen sich darin die Macht und der Wille Gottes, die Menschen aus der Unterdrückung zu befreien.



Eine schwere Aufgabe (KM 1)

«Ich bin der «Ich bin da». Das ist mein Name für immer und so wird man mich nennen in allen Generationen.» Diese Formulierung ist ungewöhnlich und sollte deshalb zum besseren Verständnis mit den Schülerinnen und Schülern analysiert werden.

Die Umschreibung soll den wahren Namen Gottes verhüllen, den letztlich nur er selbst aussprechen kann und darf. Diese Ehrfurcht vor der Heiligkeit Gottes zeigt die jüdische Tradition durch die Vermeidung des Gottesnamens.

Von Bedeutung ist hier die Reflexion, die im Arbeitsauftrag angelegt ist. Die Schülerinnen und Schüler sollen darüber nachdenken, was es für sie und andere bedeutet, Hilfe zu bekommen, wenn sie sie brauchen. Sie können sich auch überlegen, warum manche Menschen Mühe haben, sich helfen zu lassen, und einige gar keine Hilfe annehmen können.

Sklaverei in Ägypten (KM 2)

Der Text gewährleistet die sozialgeschichtliche Einbettung des Auszugs aus Ägypten.

Das Rollenspiel ermöglicht das Sich-Einfühlen in die Situationen und die beteiligten Personen, wodurch das Verständnis für die Geschichte vertieft wird.

Im zweiten Auftrag wird die Bedeutung der Geschichte für die heutige Zeit thematisiert. In diesem Zusammenhang kann der berühmte Spiritual «Let my people go» aufgenommen werden, der die Parallelen zur Unterdrückung der Sklaven in Amerika aufzeigt.

Mazza – ungesäuertes Brot (KM 2₂)

Während des Pessachfestes essen Jüdinnen und Juden acht Tage lang anstelle von normalem Brot nur Mazza. Sie wird ohne Hefe oder Sauerteig hergestellt und erinnert daran, dass die Israeliten auf ihrer Flucht vor den Ägyptern keine Zeit hatten, normales Brot zu backen.

Die Prinzessin ohne Tränen (KM 3)

Diese Geschichte steht in keinem direkten Zusammenhang zum Auszug aus Ägypten. Sie verdeutlicht vielmehr die Facetten des Gottesbildes und zeigt auf, wie Menschen zu Gott finden können:

- » Gott ist nicht in gleicher Weise sichtbar wie ein Lebewesen oder ein Gegenstand.



- » Wer überheblich ist und kein Mitgefühl mit anderen zeigt, kann Gott nicht «sehen».
- » Wo Menschen einander Gutes tun, ist Gott ganz nahe.

Rund um die Welt (GB S. 22/23)



Die verschiedenen hinduistischen Traditionen und Philosophien vertreten unterschiedliche Gottesbilder. Die Hauptrichtungen sind jedoch Shivaismus, Vishnuismus sowie Shaktismus, die aber in sich völlig verschiedene Gottesvorstellungen beinhalten. Die Verehrung von Shiva und Vishnu, jeweils in unzähligen verschiedenen Formen und Namen, ist weit verbreitet. Die meisten Gläubigen gehen davon aus, dass die Anbetung eines jeden Gottes dem Anbeten des höchsten Göttlichen entspricht, da alle Erscheinungsweisen des einen seien. Andere dagegen verehren das Höchste nur in einer Form, wie beispielsweise die Anhänger Krishnas, und betrachten die anderen Götter als ihm untergeordnet. Das Verehren des Göttlichen in Bildern dient dazu, dem Gläubigen zu helfen, Gott in einer einfacheren Weise anzubeten.

«Rund um die Welt» ist eine der wichtigen Geschichten für hinduistische Kinder, die zu Hause oder im Religionsunterricht immer wieder erzählt wird. Sie soll den Kindern vermitteln, dass die Eltern in ihrem Leben eine zentrale Rolle spielen und deshalb respektiert und verehrt werden müssen.

Die Geschichte wird aber – auf der Erwachsenenenebene – noch anders interpretiert: Die ganze Welt ist im Göttlichen enthalten. Das Göttliche wird in der Geschichte repräsentiert durch Shiva und Parvati.

Eine Götterfamilie (KM 4)

Neben dem Bild auf diesem KM und der Information im Orientierungswissen (GB S. 94/95, KM 9) können auch die Bilder zur Geschichte «Rund um die Welt» (GB S. 22/23) zur Bearbeitung des Auftrags beigezogen werden.

Wie der Fluss Ganges auf die Welt kam (KM 5)

Die Bildergeschichten, die die Schülerinnen und Schüler in Form von einfachen Strichzeichnungen herstellen, sollen dazu beitragen, dass die Kinder die doch recht anspruchsvolle Geschichte besser verstehen.

Das Satellitenbild zeigt eine Aufnahme des Ganges, der in den Golf von Bengalen fliesst und dort ein breites Delta bildet. Hier bietet sich ein Vergleich mit dem «Bild» an, das im Text von Ganga und Shivas Haar gezeichnet wird. In diesem Zusammenhang kann über die Bedeutung des Ganges, seine lebensspendende, aber auch zerstörerische Kraft gesprochen werden. Als Grundlage für die Vorbereitung dieses Gesprächs dienen der Lehrperson zum Beispiel Karten zu Wirtschaft und Bevölkerungsdichte, die den grossen Einfluss des Ganges auf Mensch und Wirtschaft zeigen.

Puja feiern – Gott verehren (KM 6)

Auf dem Bild sind auch Elemente erkennbar, die auf anderen KM oder im Orientierungswissen (GB S. 94/95) beschrieben sind.

Die verschiedenen Dinge auf dem Altar haben alle ihre Bedeutung: Die Gottheit soll mit dem lebenswichtigen Wasser, mit Schmuck (Blüten, farbiges Pulver), guten Düften (Räucherstäbchen) und feinem Essen (Früchte, Süßigkeiten) verwöhnt werden.

Ritoo feiert Puja (KM 6₂)

Es ist wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler bewusst sind, dass Ritoos Art, Puja zu feiern, eine Möglichkeit von vielen ist. Die Silbe «om» jedoch ist für viele Hindus von grosser Bedeutung.

Kolam-Figuren (KM 7)



Wie die Fotos zeigen, üben sich an hinduistischen Festen in der Schweiz nicht nur die Mädchen im Herstellen von schönen Mustern.

Für diese Muster werden neben Kokospaspeln manchmal auch Linsen oder verschiedene Getreidesorten verwendet.



Die Schülerinnen und Schüler können sich überlegen, auf welche Art Menschen bei uns ihren Respekt vor der Natur und dem Leben zei-

gen (Froschzäune, Vogelhäuschen im Winter, Verzicht auf Schneckenkörner usw.) und eventuell selber ein kleines Projekt starten.

Das Leben Buddhas (GB S. 26 / 27)



Der Buddhismus kennt keine personifizierte Gottesvorstellung, keinen allmächtigen Schöpfergott. Auch der Religionsstifter Buddha selbst war weder ein Gott noch ein Prophet. Vielmehr ist er zu verstehen als erleuchteter Mensch, der aus Ignoranz und Unwissenheit erwacht ist. Im Kern seiner Lehre geht es um

die Auseinandersetzung mit dem Wesen und den Ursachen des Leidens in der Welt. Buddhas Lehren sind jedoch nicht als dogmatische Vorschriften, als Gebote aufzufassen. Im Gegenteil ist jeder Buddhist aufgerufen, die Lehre für sich kritisch zu prüfen und seine eigenen persönlichen Erfahrungen zu machen, um so zu dem für ihn richtigen Weg zur Befreiung von Unwissenheit und Begierden zu gelangen. Daher hat der Buddhismus auch keinen Anspruch auf absolute Wahrheit und hierin liegt das Wesen seiner grossen Toleranz.

Die Frage nach der Existenz Gottes spielt im Buddhismus also nicht die gleich zentrale Rolle wie in den anderen Religionen. Buddha zeigt mit der Geschichte von den Blinden und dem Elefanten, dass diese Frage letztlich nicht zu beantworten und eigentlich auch nicht wichtig ist. Viel zentraler ist die gute Lebensführung, und in dieser Hinsicht spielt Buddha die grosse Vorbildrolle. Auf diesem Hintergrund wurde seine Lebensgeschichte in dieses Kapitel aufgenommen.

Es gibt aber auch im Buddhismus Menschen, die an Götter und Dämonen glauben. Das lässt sich unter anderem damit erklären, dass der Buddhismus in einem hinduistisch geprägten Umfeld entstanden ist.

Mein Bild – dein Bild (KM 8)

Das KM soll die Aussage erlebbar machen, die Buddha in seiner Erzählung über die Blinden und den Elefanten macht: In der Auswertung der Arbeit mit den Tierkärtchen werden die Kinder merken, dass die verschiedenen Körperteile auf den Kärtchen bei ihnen unterschiedliche Assoziationen auslösen. Die gleiche Ausgangslage führt sie deshalb zu verschiedenen Resultaten. Dieses Erkenntnis kann auf die Vorstellungen von Gott beziehungsweise Gottheiten und somit auf Buddhas Aus-



sage übertragen werden: Das Göttliche übersteigt die menschliche Vorstellungskraft.

Beim Zeichnen der Kärtchen ist es wichtig, dass die Kinder sich nicht von andern inspirieren lassen, sondern ihren eigenen Vorstellungen Ausdruck geben. Nur so kommt es zu einer breiten Palette von Tierkörpern. Ausserdem sollte darauf geachtet werden, dass alle Kärtchen von mehreren Kindern gewählt werden, damit die Auswertung entsprechend ergiebig wird.

Berufung (KM 9)

Zusätzliche Idee



Die Illustration zeigt Buddha in einer Entscheidungssituation: Soll er in der Geborgenheit der Familie bleiben oder soll er sich der Welt ausserhalb des Palastes zuwenden? Die Körperhaltung Buddhas macht deutlich, dass er sich schon entschieden hat. Eine Hand zeigt zwar noch in Richtung seiner Familie, die andere Hand und der Kopf sind jedoch schon abgewandt. Im Rollenspiel versuchen sich die Schülerinnen und Schüler in diese Situation hineinzusetzen. So können sie möglicherweise erahnen, wie schwierig eine solche Entscheidung für alle Beteiligten ist.

Schmeichelworte (KM 10)

Die Geschichte nimmt weitere Facetten von Buddhas Persönlichkeit auf: Er will weder verehrt noch verherrlicht werden, sondern wünscht sich, dass seine Lehren kritisch geprüft werden. Erst wenn die Menschen die Lehren für gut befinden, sollen sie ihr Leben danach ausrichten.

Das Gleichnis vom verlorenen Sohn (GB S. 30/31)



Die kritisierte Gemeinschaft von Jesus mit Zöllnern und Sündern wird mit dem Gleichnis vom verlorenen Sohn gerechtfertigt. Das Gleichnis kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Wird es als «Gleichnis vom guten Vater» gelesen, so liegt der Fokus auf der Leben schaffenden Liebe, auf dem Erbarmen und der grossen Güte des Vaters. Indem Jesus selbst dieses Gleichnis vom guten Vater erzählt und von dessen Mitleid, Barmherzigkeit und Liebe berichtet, spricht er mit diesem Bild von Gott selbst.

Der Begriff «Gleichnis» muss mit den Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit der Bearbeitung der Geschichte geklärt werden: Ein Gleichnis ist eine kurze Geschichte, die etwas Kompliziertes mit Hilfe eines Bildes erklärt. Diese Definition können die Lernenden auch selber entwickeln, aufgrund des Wortstamms «Gleich» und mit Hilfe der einleitenden Bemerkungen zur Geschichte. Vgl. dazu GB S. 8f. «Sprache der Religionen».

Der verlorene Sohn; Rollenspiel; Eine Geschichte von heute (KM 11)

Die Arbeit an den Collagen ermöglicht es, die unterschiedlichen Persönlichkeiten des Vaters und der Söhne herauszuarbeiten. Indem sie Wörter und Gegenstände aus heutigen Zeitschriften ausschneiden und aufkleben, wird es für die Schülerinnen und Schüler einfacher, die verschiedenen Charaktere zu erfassen.



Wird eine Figur nicht oder nur von wenigen Kindern gewählt, kann in der Auswertung gemeinsam eine passende Collage hergestellt werden.

Der Verlauf von Geschichten und Ereignissen ist immer verbunden mit den Persönlichkeiten, die darin eine Rolle spielen. In der Auswertung des Rollenspiels können Vergleiche mit den Collagen (KM 11.1) angestellt werden. An Stelle eines Rollenspiels können die Schülerinnen und Schüler auch eine Geschichte erfinden und den andern erzählen.

Die Geschichte von Laura und der damit verbundene Auftrag zielen darauf ab, eine Verbindung zwischen dem (alten) Gleichnis und der heutigen Zeit herzustellen. Damit wird die Aktualität des Gleichnisses verdeutlicht.

Ich spüre Gott, wenn ... (KM 12₂)

Der religiöse Hintergrund spielt für die Bearbeitung des KM keine Rolle. Die Aussagen von Simon, Melike und Jimmy geben Impulse zu einem breiten Spektrum von Antworten.

Türen öffnen (KM 13)

Das KM nimmt ein Element aus der Geschichte vom verlorenen Sohn auf: Es ist oft nicht einfach, Türen, die einmal geschlossen wurden, wieder zu öffnen. Und das weder von innen noch von aussen. Diese Situation kennen die Kinder aus ihrem Alltag. Manchmal hilft in solchen Momenten ein kurzer Brief oder eine Karte mehr als das direkte Gespräch. Dieses sollte allerdings dann stattfinden, wenn die Türen wieder ganz offen sind.



Ein Auftrag für die Menschen (GB S. 34/35)



Nach islamischer Vorstellung zeigt sich die Grösse Gottes darin, dass die ganze Welt dem einen Schöpfer, Erhalter und Richter unterworfen ist. Der Auftrag der Menschen besteht darin, Gottes Wille aus Einsicht und Hingabe zu erfüllen. Am Jüngsten Tag wird Allah über das Tun und Lassen der Menschen urteilen.

«Ein Auftrag für die Menschen» steht nicht in der vorliegenden Fassung im Koran. Die Geschichte ist vielmehr ein Zusammenzug verschiedener Suren. Die Parallelen zur 2. Schöpfungsgeschichte im Ersten Testament (Gen 2, 4ff.) sind offensichtlich, sodass die Geschichte auch vielen Kindern mit christlichem oder jüdischem Hintergrund bekannt sein wird. In der islamischen Fassung spielt allerdings die Figur des Iblis (Luzifer/Teufel) eine wesentlich wichtigere Rolle als in der Version des Ersten Testaments.

Geschichten vom Anfang (KM 14)

Es ist wichtig, dass in der Schule sowohl wissenschaftliche Erklärungen als auch religiöse Deutungen zur Entstehung der Erde und des Lebens thematisiert werden. Sie haben beide ihre Berechtigung. Der Auftrag leistet einen Beitrag dazu, dass die Kinder das Staunen über die Wunder der Erde nicht verlernen.

Am Anfang: Fragen über Fragen (KM 14₂)

Die Geschichte veranschaulicht, dass es schwierig ist, Wissenschaft und Religion in der Frage der Entstehung der Erde auf einen Nenner zu bringen, denn Wissenschaft und Religion verfolgen unterschiedliche Absichten bei der Klärung dieser grossen Frage. Wird die Entstehung der Erde rein wissenschaftlich erklärt, erhält die Frage nach dem Sinn des Ganzen keinen Raum. Wird in der Auseinandersetzung jedoch die Frage nach dem «Warum» ins Zentrum gestellt, kann eine polare Entweder-Oder-Sicht überwunden werden. Kinder können dabei das Geheimnis des Urgrunds des Lebens erahnen und ihr eigenes Erklärungsmodell weiterentwickeln.

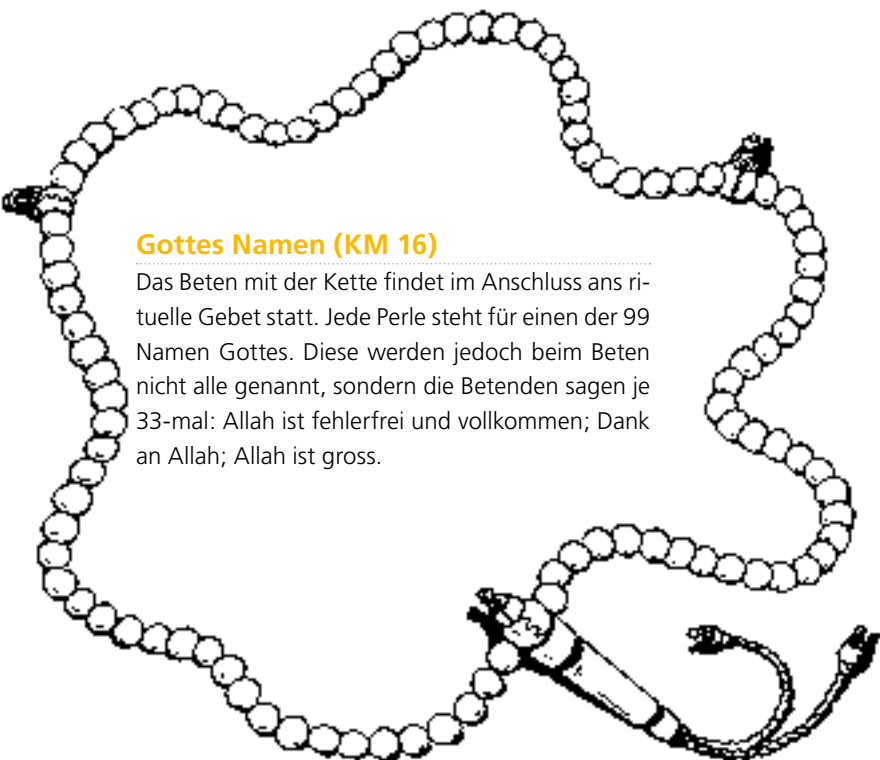
Wunder des Alltags (KM 15)

Dieses KM will dazu anregen, die Wunder (auch die kleinen) bewusst und handelnd wahrzunehmen. Die verschiedenen Impulse schaffen Auswahlmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler.



Gottes Namen (KM 16)

Das Beten mit der Kette findet im Anschluss ans rituelle Gebet statt. Jede Perle steht für einen der 99 Namen Gottes. Diese werden jedoch beim Beten nicht alle genannt, sondern die Betenden sagen je 33-mal: Allah ist fehlerfrei und vollkommen; Dank an Allah; Allah ist gross.



Die Fussspur Gottes (KM 17)

Die Geschichte nimmt die uralte Frage auf, ob sich die Existenz des Göttlichen beweisen lässt, und gibt eine mögliche Antwort darauf. Das KM eignet sich auch als Abschluss der Thematik «Wunder des Alltags» (KM 15).



Miteinander: Welcher Gott ist der wahre Gott? (GB S. 36 / 37)

Ziel der Arbeit mit dieser Geschichte ist es, dass Schülerinnen und Schüler ein Modell kennen, das zeigt, warum Angehörige verschiedener Religionen einander mit Achtung begegnen sollten. Ein grosser Schritt in Richtung dieses Ziels ist gemacht, wenn Menschen realisieren, dass andere ihren Glauben mit der gleichen Wahrhaftigkeit leben, wie sie selbst es möglicherweise tun. Es geht also nicht darum zu behaupten, alle Religionen seien im Grunde gleich. Die Metapher über die Sonne veranschaulicht lediglich, dass Ansichten abhängig von der Optik der Betrachtenden sind und folglich nur nachvollziehbar werden, wenn die Anstrengung unternommen wird, auf andere zu hören.