

HimmelsZeichen

Geschichten aus den Religionen



HINWEISE FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER

Impressum

Herausgeberin

Kommission für Lehrplan- und Lehrmittelfragen
der Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Autorinnenteam

Susanne Gattiker, Rosa Grädel,
Jasmine Kiener, Daniela Mühlethaler
Unter Mitarbeit von Lisa Nyfeler

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: Erna Beutler, Cornelia Christen,
Elisabeth Gatti, Beatrice Herzig, Barbara Künzli,
Gertrud Nyfeler, Ursula Tschannen, Christine Walser,
Christa Wenger, Eliane Zbinden
mit den Schülerinnen und Schülern ihrer Klassen in
Jegenstorf, Herrenschwanden, Thun und Wimmis

Sprachberatung

Ursula Tschannen

Illustrationen

Karin Widmer, Kathrin Schärer,
Verena Pavoni, Corinne Bromundt

Fotos

Iwan Raschle

Lieder

Andrew Bond

Audio

AUDIOVISION Heinz P. Müller; Regula Siegfried,
Urs-Peter Wolters

Gestaltung

raschle & kranz, Atelier für Kommunikation GmbH, Bern

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als
den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der
vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Die nachhaltige Wirkung von Geschichten



Liebe Leserin, lieber Leser

Früher gab es in der Schule ein Fach mit dem Namen «Biblische Geschichte». Es war bei den meisten Kindern beliebt, denn die Lehrpersonen erzählten in diesen Stunden viele spannende Geschichten. Dabei genossen es die Kinder, in eine Erzählung eintauchen zu dürfen, mit den darin vorkommenden Personen mitzufiebern, mitzuleiden und sich mit ihnen zu freuen. Wurde die Geschichte von der Lehrperson ausserdem mit grossen Wandtafel-Bildern illustriert, verstärkte das – in Verbindung mit den inneren Bildern, die alle sich machten – die nachhaltige Wirkung der Geschichte.

Die Erinnerungen an das Fach «Biblische Geschichte» sind bei uns Autorinnen wieder lebendig geworden, als wir angefangen haben, uns Gedanken über ein interreligiöses

Lehrmittel für Kindergarten und Unterstufe zu machen. Die zentrale Frage, die sich uns stellte, war nicht, ob Interreligiöses Lernen für Kinder im Alter zwischen fünf und neun Jahren möglich sei. Die Antwort darauf war für uns ein klares Ja. Viel schwerer fiel es uns, die Frage zu beantworten: Wie finden Kinder dieser Altersgruppe einen Zugang zur Welt der Religion und der Religionen? In diesem Zusammenhang haben wir unsere Erinnerungen an das Fach «Biblische Geschichte» ausgetauscht und kamen zum Schluss: Geschichten und Bilder ermöglichen Kindern im Kindergarten und in der Unterstufe einen altersgerechten Einstieg ins Interreligiöse Lernen. Zudem spielt das Erzählen in vielen religiösen Traditionen und Überlieferungen eine wichtige Rolle. Aufgrund dieser Überlegungen entstanden in der Folge die Leitmedien des Lehrmittels: eine Bildermappe mit



40 Bildern und eine Broschüre mit Erzählvorlagen von Geschichten aus den fünf Weltreligionen. Die Bilder enthalten für Kinderaugen möglicherweise geheimnisvolle Elemente oder lösen unter Umständen (Er)Staunen aus. Gerade deswegen und indem sie die Illustrationen genau betrachten, beschreiben und ihre Fragen dazu formulieren, erleben die Schülerinnen und Schüler den Sinngehalt der Geschichten. Die Bilder in der Mappe illustrieren nicht alle Einzelheiten der Geschichten, sondern nur die zentralen Elemente. Das erlaubt den Kindern, die vorhandenen «Leer-Räume» mit eigenen, inneren Bildern zu füllen und damit ihren individuellen Vorstellungen Raum zu geben.

Wichtige Bestandteile des Interreligiösen Lernens sind die Begegnungen mit Menschen aus anderen Religionen und der Austausch über religiöse Traditionen und verschiedene Weltanschauungen. Diesen Anspruch einzulösen, ist in einem Lehrmittel nur indirekt möglich. Wir haben uns deshalb für Tonbildschauen und Poster über Kinder aus den fünf Weltreligionen entschieden, die ihren religiösen Alltag und ein wichtiges Fest oder Ritual vorstellen. Dieser Ansatz ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt zu schaffen. Ausserdem können über Bild und Ton auch die jüngeren Kinder, die noch nicht lesen, Informationen aufnehmen. Die Tonbildschauen sollen auch dazu ermutigen, Kontakt mit Menschen aus anderen Religionen im eigenen Umfeld aufzunehmen.

Für uns waren die Begegnungen mit den Kindern und ihren Familien aus den verschiedenen Religionen eine grosse Bereicherung. Es war erstaunlich zu erleben, wie es aus den Kindern herausprudelte, wenn sie über ihre Religion, ihre Feste und Rituale sprachen. Einmal mehr zeigte sich uns, wie wichtig es ist, dass Kinder, insbesondere wenn sie nicht der Mehrheitsreligion angehören, eine Plattform bekommen

und Achtung sowie Wertschätzung erfahren, wenn sie über ihre Religion sprechen.

Es gibt Handzeichen, Abzeichen, Lebenszeichen, Sternzeichen, Vorzeichen, Lesezeichen, ... Gibt es auch Himmelszeichen? Je nach Standpunkt der Betrachtenden fällt die Antwort darauf unterschiedlich aus. Himmelszeichen können als natürliche Phänomene beobachtet und naturwissenschaftlich beschrieben werden. Aus einer andern Perspektive können sie für Menschen Symbole und Zeichen mit einer bestimmten Bedeutung sein, die über das natürliche Phänomen hinausreicht.

In den Religionen haben alltägliche Zeichen – nicht nur jene am Himmel – einen besonderen Stellenwert und werden als Symbole oder Botschaften auf verschiedene Art gedeutet. Das vorliegende Lehrmittel nimmt einige davon auf. Geschichten aus den Religionen haben oft eine ähnliche Zeichenfunktion. Sie weisen über sich hinaus, auf Unsagbares und Geheimnisvolles. Sie erzählen ausserdem vom Leben und Glauben, vom Hoffen und Zweifeln, vom Leiden und Lieben. Die Erzählungen können aber auch befremden und aufrütteln, indem sie Selbstverständlichkeiten in Frage stellen. In diesem Sinne lassen sich die Geschichten im Lehrmittel «HimmelsZeichen» auf ganz unterschiedliche Art und Weise deuten. Dies ebenfalls als Zeichen, nämlich dafür, dass es verbindende Elemente zwischen natürlichen Phänomenen, Menschen und Religionen gibt.

Wir wünschen Ihnen und Ihren Schülerinnen und Schülern viele schöne Geschichten-Bilder-Stunden und hoffen, dass Sie einen kreativen Umgang mit «HimmelsZeichen» finden.

Die Autorinnen

Inhaltsverzeichnis

Die nachhaltige Wirkung von Geschichten	2	Staunen	35
Struktur der Lern- und Lehrmaterialien	5	Vom Anfang	36
Die Bildermappe (BM)	5	Der kleine Fisch und sein grosser Wunsch	41
Die Klassenmaterialien (KM)	6	Der Regenbogen	45
Angelina und Angelino	6	Jesus hilft und heilt	50
Die Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer (HLL)	6	Vertrauen	55
Wege durch «HimmelsZeichen»	7	Der Untergang der Welt	56
Lieder von Andrew Bond	7	Verloren und wiedergefunden	62
Stufenbezug	8	Abraham und Sara	68
Bezugspunkte	10	Josef	74
Bezugspunkt Deutsch	10	Helpen	79
Bezugspunkt Globales und Interkulturelles Lernen	11	Der Löwe und die Maus	80
Rechtliche Aspekte	12	Gute Freunde sind viel wert	85
Erfahrungen aus Erprobungen	13	Das Tal der Ameisen	88
Didaktisches Konzept	14	Rama und Sita	92
Hintergrund	17	Feiern	97
Religionsdidaktische Bezugspunkte	17	Die Weihnachtsgeschichte	98
Religiosität von Kindern	21	Wie Ganesha seinen Elefantenkopf bekam	104
Grundregeln im Umgang mit anderen Religionen	22	Die mutige Königin Esther	108
Begegnungslernen	23		
Methodische Schwerpunkte	24		
Haltungen, Erkenntnisse/Kenntnisse, Fähigkeiten/Fertigkeiten	28		
Beurteilen, begutachten	31		

Struktur der Lern- und Lehrmaterialien

«HimmelsZeichen» ist Teil eines interreligiösen Lehrmittels für die Primarstufe. Es richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Stufe Kindergarten bis 3. Klasse. Für die Bearbeitung interreligiöser Inhalte ab der 4. bis zur 6. Klasse kann mit dem Lehrmittel «FrageZeichen» (Schulverlag plus, 2008) weitergearbeitet werden.

Die Lern- und Lehrmaterialien «HimmelsZeichen» bestehen aus drei Teilen:

- » Bildermappe (BM) (inklusive Broschüre mit Erzählvorlagen und Lizenz für die Mediendatenbank)
- » Klassenmaterialien (KM)
- » Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer (HLL)



Die Bildermappe (BM)

Farbige Illustrationen

Ausgangspunkt für die Arbeit mit «HimmelsZeichen» sind Geschichten aus den fünf Weltreligionen (Judentum, Hinduismus, Buddhismus, Christentum [= Schwerpunkt], Islam). Zu jeder der insgesamt 15 Geschichten enthält die Bildermappe je zwei oder drei grossformatige farbige Illustrationen (Format A2). Die Mappe lässt sich so aufstellen, dass die Bilder während des Erzählens bequem umgeschlagen werden können.

Poster zu den Weltreligionen

Vorne in der Mappe befinden sich Poster zu den fünf Weltreligionen. Kinder aus jeder Religion geben einen Einblick in wichtige Elemente, die zu ihrer Religion gehören. Die Poster dienen zur Einführung in die Geschichten und sind ausserdem geeignet für den Einsatz in Verbindung mit den Tonbildschauen, die in der Mediendatenbank verfügbar sind (siehe Seite 6).

Erzählvorlagen

Die Bildermappe enthält eine illustrierte Broschüre mit Erzählvorlagen zu den 15 Geschichten. Die Vorlagen dienen der Lehrperson zur Vorbereitung einer freien Erzählung, können aber auch als Vorlesetexte eingesetzt werden.

Mediendatenbank

Teil der Bildermappe ist eine Lizenz zur Mediendatenbank des Schulverlags plus. Damit wird ein Zugang zu folgenden Elementen geschaffen:

» Erzählvorlagen

Die Erzählfassungen, die sich in gedruckter Form in der Broschüre befinden, sind auch elektronisch verfügbar.

» Lesefassungen

Zu allen Geschichten gibt es je zwei bis drei Lesefassungen, die verschiedenen Anspruchsniveaus genügen: eine Fassung für Erstlesende und je nach Länge der Geschichte eine einfache und eine anspruchsvolle Fassung für fortgeschrittene Leserinnen und Leser.

» Farbige Bilder

Die Bilder aus der Mappe sind im Postkartenformat (farbig) verfügbar. Sie können den Schülerinnen und Schülern für verschiedene Zwecke abgegeben werden, zum Beispiel zur Gestaltung von eigenen Arbeiten oder Hefteinträgen.

» Geschichten als Audio-Versionen

Alle 15 Geschichten aus der Bildermappe, aber auch alle zusätzlichen Geschichten aus den Klassenmaterialien sind als Audio-Versionen vorhanden. Sie können heruntergeladen und je nach Bedürfnis auf portablen Speichermedien (CD, MP3-Player etc.) gespeichert werden. Damit erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich die Geschichten mehrmals und unabhängig von der Lehrperson anzuhören.

» Lieder von Andrew Bond

Eine Sammlung von Liedern des bekannten Kinderlieder-Machers Andrew Bond steht in der Mediendatenbank zur Verfügung. Die Lieder haben alle einen Bezug zu Religion bzw. Religionen und stehen in engem Zusammenhang mit mindestens einer der 15 Geschichten (siehe , Wege durch «HimmelsZeichen», HLL S. 7). Die Texte der

Lieder werfen Fragen auf oder regen zum gemeinsamen Nachdenken an. Vorne in den Klassenmaterialien befinden sich die Noten sowie die Texte zu den Liedern in gedruckter Form. Es wird empfohlen, die Lieder immer wieder mit den Kindern zu singen.

» **Tonbildschauen**

Die Mediendatenbank bietet Tonbildschauen über Kinder aus den fünf Weltreligionen an. Darin stellen die Kinder ihren religiösen Alltag vor sowie ein Fest oder Ritual, das für sie eine besondere Bedeutung hat. Die Tonbildschau-Kinder zeigen, wie ihre Religion in ihrer Familie gelebt wird. Sie stellen ihre Religion also nicht als verfasstes System dar und erheben damit auch nicht den Anspruch, sie repräsentativ zu vertreten. Die Tonbildschauen sind besonders geeignet für den Einsatz in Verbindung mit den Postern zu den Weltreligionen vorne in der Bildermappe. Die Tonbildschauen lassen sich über einen Beamer projizieren. Dass darin Begriffe vorkommen, die die Kinder nicht kennen, lässt sich nicht umgehen. Den Lernpersonen stehen deshalb in der Mediendatenbank Unterlagen mit Hintergrundinformationen zur Verfügung.

» **Lesetipps**

Zu allen 15 Geschichten gibt es Hinweise auf ergänzende und weiterführende Literatur, zusammengestellt vom Team des Chinderbuechlade Bern. Darin enthalten sind Bilder-, Kinder- und Sachbücher sowie Hintergrundliteratur zuhanden der Lehrpersonen. Die Lesetipps werden regelmässig aktualisiert.

» **Hintergrundinformationen über die fünf Weltreligionen**

Für Lehrpersonen, die sich für Hintergrundinformationen über die verschiedenen Religionen interessieren, stehen entsprechende Unterlagen zur Verfügung, die von je einem Autor der jeweiligen Religion verfasst worden sind. Weitere Informationen über die Religionen finden sich im Lehrmittel «FrageZeichen» (Schulverlag plus, 2008) im Kapitel «Orientierungswissen».

Die Klassenmaterialien (KM)

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.



Insbesondere den jüngeren, nicht oder wenig lesenden Kindern sollte die Lehrperson die Klassenmaterialien vorstellen und sie sollte ihnen zeigen, wie sie damit arbeiten können (siehe auch «Stufenbezug Kindergarten» HLL S. 8).

Die Klassenmaterialien sind als Vertiefungs-, Erweiterungs- und Individualisierungsangebote zu den 15 Geschichten konzipiert. Sie können auch im Werkstatt- und im Wochenplanunterricht eingesetzt werden.

Angelina und Angelino



Die beiden fröhlich-frechen Engelein/Bengelein tauchen 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.

Die Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer (HLL)



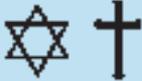
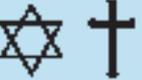
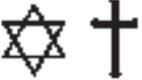
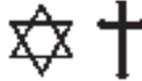
Der erste Teil der Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer ist allgemeinen Hintergrundinformationen gewidmet, insbesondere religionspädagogischen und -didaktischen Anliegen sowie Überlegungen zum Interreligiösen Lernen.

Im zweiten Teil finden sich Hintergrundinformationen zu den Geschichten und Vorschläge, wie mit den Geschichten, den Bildern und den Klassenmaterialien gearbeitet werden kann.

Hintergrundinformationen über die fünf Weltreligionen finden sich in der Mediendatenbank.

Wege durch «HimmelsZeichen»

Ausgehend von Grundaspekten, die in allen Religionen Bedeutung haben, sind die Geschichten in vier Kapitel eingeteilt

1. staunen	2. vertrauen	3. helfen	4. feiern
<p>a) Vom Anfang *</p>  <p>♪ Weltwunder Wunderwelt</p>	<p>a) Der Untergang der Welt</p>  <p>♪ Mein Regenbogen</p>	<p>a) Der Löwe und die Maus</p>  <p>♪ Die Nacht gehört mir</p>	<p>a) Die Weihnachtsgeschichte *</p>  <p>♪ Ein heller Stern</p>
<p>b) Der kleine Fisch und sein grosser Wunsch</p>  <p>♪ Weltwunder Wunderwelt</p>	<p>b) Verloren und wiedergefunden</p>  <p>♪ Zachäus</p>	<p>b) Gute Freunde sind viel wert</p>  <p>♪ Pack en Suneschtraal</p>	<p>b) Wie Ganesha seinen Elefantenkopf bekam</p>  <p>♪ Friedenstaube</p>
<p>c) Der Regenbogen *</p>  <p>♪ Mein Regenbogen</p>	<p>c) Abraham und Sara *</p>  <p>♪ De Mond isch still uufgange</p>	<p>c) Das Tal der Ameisen</p>  <p>♪ Pack en Suneschtraal</p>	<p>c) Die mutige Königin Esther</p>  <p>♪ Mein Regenbogen</p>
<p>d) Jesus hilft und heilt</p>  <p>♪ Pack en Suneschtraal</p>	<p>d) Josef *</p>  <p>♪ Friedenstaube</p>	<p>d) Rama und Sita</p>  <p>♪ Friedenstaube</p>	

♪ Lieder von Andrew Bond, die zu den entsprechenden Geschichten passen
 * Im Koran findet sich die Geschichte in veränderter Form

Die Reihenfolge, in der die Geschichten bearbeitet werden, ist frei. Idealerweise wird die Auswahl gemeinsam mit den Kindern getroffen und nimmt Rücksicht auf deren Interessen, auf Themen, die für sie aktuell sind, und auf die Zusammensetzung der Klasse, auch in Bezug auf die Religionen.

Lieder von Andrew Bond

Jeder Geschichte ist ein Lied des bekannten Kinderlieder-Machers Andrew Bond zugeordnet (siehe ♪ oben). Texte und Noten befinden sich vorne im KM-Ordner, die Audio-Versi-

onen können von der Mediendatenbank auf portable Speichermedien (CD, MP3-Player etc.) heruntergeladen werden. Alle Lieder haben einen Bezug zu Religion bzw. Religionen.

Die Texte einiger Lieder mögen für jüngere Kinder anspruchsvoll sein. 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)

Stufenbezug

Die Lern- und Lehrmaterialien «HimmelsZeichen» richten sich an Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten bis zur 3. Klasse. Zwischen den Erfahrungen und Möglichkeiten eines fünfjährigen und jenen eines neunjährigen Kindes liegen Welten, die Spannweite ist sehr gross. Dieser Tatsache wird in den Materialien auf verschiedene Weise Rechnung getragen:

Verschiedene Lesefassungen

Zu jeder Geschichte stehen zwei bis drei Lesefassungen mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus zur Verfügung:

Lesefassung 1:

Sie richtet sich an die Erstlesenden und enthält entsprechend kurze Texte, die im Flattersatz geschrieben sind. Neben der Textmenge wurde auch auf einfache Satzkonstruktionen und altersgemässe Wortwahl geachtet. Unterstützt werden die Erstlesenden ausserdem durch die verkleinerten Bilder aus der Bildermappe, die den entsprechenden Textstellen zugeordnet sind.

Lesefassung 2:

Sie richtet sich an Schülerinnen und Schüler, deren Lesefähigkeiten schon weiter ausgebaut sind. Die Texte sind länger, in Satzbau und Wortwahl anspruchsvoller und als Fliesstexte geschrieben.

Lesefassung 3:

Bei kürzeren Geschichten stimmt diese Fassung mit der Erzählvorlage überein, bei längeren Geschichten entspricht sie einer ausführlicheren Zusammenfassung. Sie richtet sich an fortgeschrittene Leserinnen und Leser, die neben gut entwickelten Lesefertigkeiten auch das entsprechende Leseverstehen mitbringen.

Klassenmaterialien

Die Klassenmaterialien, die zu einer Geschichte gehören, weisen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade und Anspruchsniveaus auf. Es gibt Angebote, die eher für die jüngeren, und solche, die eher für die älteren Schülerinnen und Schüler gedacht sind. Auf eine entsprechende Bezeichnung wurde jedoch bewusst verzichtet, da die Heterogenität auch innerhalb der Klassen gross ist. Die Einschätzung der Lehrperson, was für die einzelnen Schülerinnen und Schüler möglich ist, hat also einen hohen Stellenwert. Bei einzelnen

Geschichten findet sich in den Hinweisen für Lehrerinnen und Lehrer die Bemerkung, dass die Bearbeitung der entsprechenden Klassenmaterialien eher anspruchsvoll und deshalb vor allem für die älteren Kinder geeignet ist.

Stufenbezug Kindergarten

«HimmelsZeichen» berücksichtigt die Leitideen und Ziele sowie die didaktischen Grundsätze des Kindergartenlehrplans. Bilder, Geschichten, Tonbildschauen und Lieder lassen sich auf dieser Stufe ebenso vielfältig aufnehmen und bearbeiten wie bei den älteren Kindern. Die KM und die übrigen schriftlichen Teile dienen der Lehrperson als Impulse für die Umsetzung mit noch nicht lesenden Kindern.

Neben den Erzählvorlagen in der Broschüre eignen sich für die Stufe Kindergarten auch die Lesefassungen (📖) mit ihren unterschiedlichen Anspruchsniveaus als Grundlage fürs Erzählen. Je nach Fähigkeiten der Kinder in Bezug auf das Hörverstehen wählt die Lehrperson eine entsprechende Lesefassung aus.

Bevor eine Geschichte erzählt wird, können schwierige Wörter in einer Wortschatzliste erfasst und mit den Kindern speziell bearbeitet werden. Dies kann im Rahmen des DaZ-Unterrichtes erfolgen. Schwierige Begriffe können auch in geführten Sequenzen aufgenommen werden. Mit Hilfe von Bildmaterial, Rollen- und Sinnesspielen, Gesprächen usw. werden die schwierigen Wörter bearbeitet, sodass die Kinder sie im Kontext der Geschichte besser verstehen.

Für die Arbeit im Kindergarten sind die Bilder in der Mappe besonders wichtig. Sie helfen insbesondere den fremdsprachigen Kindern, die Inhalte der Geschichten besser zu verstehen. In den Kommentaren zu den Geschichten (HLL ab S. 35) finden sich Hinweise zur Bildbetrachtung, die auch auf Stufe Kindergarten umgesetzt werden können.

Die Schwerpunktthemen, die in den Klassenmaterialien bearbeitet werden, müssen auf Stufe Kindergarten anders als über das Lesen bzw. Schreiben aufgenommen werden, weil die entsprechenden Fertigkeiten bei den meisten Kindern dieser Altersgruppe noch nicht vorhanden sind. Besonders geeignet sind spielerische Zugänge. Auch der Werkstattunterricht erlaubt eine stufengerechte Auseinandersetzung, insbesondere mit jenen Materialien, die zur gestaltenden



Umsetzung anregen. Ansonsten empfiehlt es sich, gezielt einzelne Materialien auszuwählen und mit der nötigen Anleitung in geführten Sequenzen mit der ganzen Klasse oder in kleinen Gruppen zu bearbeiten.

Die individuelle Vertiefung wird oft im Rahmen des Freispiels erfolgen und mehrere Tage in Anspruch nehmen. Deshalb beansprucht die thematische Auseinandersetzung im Kindergarten genügend Zeit.

Anstatt in Form von Texten können die Kinder ihre Gedanken und Gefühle zeichnerisch festhalten. Dafür brauchen sie genügend Platz. Es lohnt sich manchmal, die KM auf Format A3 zu vergrößern. Eine weitere Alternative zum Schreiben ist der mündliche Austausch in Gruppengesprächen mit der Lehrperson. Zusätzliches Bildmaterial und Stimmungskarten helfen den Kindern, ihre Gefühle besser wahrzunehmen und auszudrücken. Die Lehrperson hat ausserdem die Möglichkeit, die Gedanken der Kinder schriftlich festzuhalten. Lebenssituationen anderer Menschen können durch gemeinsames Dramatisieren und in Rollenspielen nachgespielt werden. Möglicherweise findet diese Form der Umsetzung eine Fortsetzung im Freispiel, indem die Kinder in Rollen schlüpfen, die sie aus den Geschichten kennen.

Die einfacheren Texte in den Klassenmaterialien stellen für Kinder, die bereits im Kindergartenalter lesen und schreiben können, eine besondere Herausforderung dar. Sie können die Fragestellungen selber lesen und ihre Gedanken mit der Lehrperson und den anderen Kindern austauschen. Mit ein-

zelnen Wörtern oder in einfachen Sätzen versuchen sie, ihre Aussagen aufzuschreiben.

Weitere Anregungen für die Vertiefungsarbeit auf der Stufe Kindergarten (Lieder, Verse, Bilderbücher) sind in den Kommentaren zu den Geschichten (HLL) und in den Lesetipps (📖) zu finden.

Bezugspunkte

Bezugspunkt Deutsch

Die Materialien in «HimmelsZeichen» bieten zahlreiche Möglichkeiten der 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. Das ist eine Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler, die 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

Aus der Perspektive des Fachs Deutsch lohnt sich eine intensive Auseinandersetzung mit den Geschichten, die «HimmelsZeichen» anbietet. Dafür können auch die Lesefassungen (📖) eingesetzt werden, die für unterschiedliche Leseniveaus geeignet sind. Die folgenden Anregungen sind als Impulse für die Arbeit mit den Geschichten gedacht.

- » Schwierige Wörter in den Geschichten mit Hilfe von Wörter-Listen vorentlasten (Schlüsselbegriffe aus den Geschichten werden mit Bildern, szenischer oder pantomimischer Darstellung gemeinsam erschlossen. So wird gewährleistet, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler der Geschichte folgen können, wenn sie im Anschluss daran erzählt wird.)
- » Fragen an die Geschichte formulieren.
- » Geschichten zerschneiden und zusammensetzen.
- » Geschichte in fünf Sätzen (oder sechs oder ...) zusammenfassen (Herz der Geschichte).
- » Gedankenkarte zur Geschichte machen (Hauptäste eventuell vorgeben: Personen, Orte, Ereignisse ...).
- » Geschichte in der Erstsprache nacherzählen (auch Mundart).
- » Geschichte als Bildergeschichte zeichnen und in eigenen Worten neu erzählen.

- » Geschichtenverlauf auf Kassenrolle skizzieren und in Partnerarbeit vergleichen.
- » Geschichte szenisch darstellen (hier brauchen insbesondere die jüngeren Kinder zum Teil Hilfestellungen. Die Lehrperson kann ihnen zum Beispiel Kärtchen mit Schlüsselwörtern oder Rollenbeschreibungen anbieten. Wichtig können auch Vorbesprechungen der Szenen sein, damit allen beteiligten Kindern klar wird, was sie darstellen wollen.)
- » Geschichte aus der Perspektive einer Person neu schreiben oder erzählen (zum Beispiel aus der Sicht einer Nebenfigur).
- » Parallelgeschichte erfinden, erzählen und eventuell aufschreiben (ähnliche neue Geschichte).
- » Vorgeschichte oder Nachgeschichte erfinden und eventuell aufschreiben (was war vorher, was kommt nachher?).
- » Zwischendrin-Geschichte erfinden und eventuell aufschreiben (die Geschichte an einer geeigneten Stelle erweitern).
- » Geschichte oder Teile daraus erzählen, einen Fehler einbauen, den die anderen herausfinden müssen.
- » Geschichten vergleichen, ähnliche Geschichten suchen.
- » Geschichte aufnehmen (Geschichtensammlung, Hörspiel).
- » Geschichten präsentieren (Erzählabend, Geschichten als Audio-Versionen, Geschichtenausstellung...).

Im Lehrmittel «Sprachfenster» (ab 2. Klasse, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2004) sind im «Themenordner 1 – Lesen» weitere Ideen beschrieben. Ausserdem finden sich dort unter der Rubrik «Einstieg» grundsätzliche, interessante Gedanken zum Thema Lesen.

Im Handbuch «Sprachfenster» finden die Schülerinnen und Schüler auf S. 16/17 Tipps für den Umgang mit Leseproblemen.



Bezugspunkt Globales und Interkulturelles Lernen

Das Bildungskonzept «Globales Lernen» will zu Weltoffenheit und Empathie erziehen. Dabei wird versucht, für die gesamte Welt zu denken und zu handeln und nicht nur für einzelne Teile der Erde. Globales Lernen versteht sich als pädagogische Antwort auf gesellschaftliche und globale Entwicklungsprozesse. Diese stellen hohe Anforderungen sowohl an Gesellschaften wie auch an Individuen. Aufgabe der Schule ist es, junge Menschen darin zu unterstützen, verantwortlich mit Differenzen zu leben, Orientierung für das eigene Leben zu finden und Visionen zu entwickeln für eine human gestaltete (Welt-)Gesellschaft.

Interkulturelles Lernen und Interreligiöses Lernen bearbeiten Teilbereiche des Globalen Lernens. Während im Konzept des Interkulturellen Lernens die gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt im Zentrum steht, ist es im Konzept des Interreligiösen Lernens die religiöse und weltanschauliche Pluralität. Allerdings hängen die verschiedenen 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.

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. 17) 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 Handlungen 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 Zu-

sammenhang 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 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 Erprobungen



Verschiedene Lehrpersonen haben mit ihren Kindergarten- bzw. Unterstufenklassen einzelne Materialien erprobt und Rückmeldungen dazu gegeben. Generell haben die Schülerinnen und Schüler positiv und interessiert auf die Materialien zum Interreligiösen Lernen reagiert.

Während ich die Geschichte erzählte, hingen mir die Kinder buchstäblich an den Lippen.

Ich habe eine Wortschatzliste zum Text erstellt und damit die schwierigen Wörter bearbeitet. Das erleichterte den Kindern das Verstehen der Geschichte.

Die Erprobung war für mich eine schöne Zeit. Wir haben viele interessante Gespräche geführt. Die Kinder haben ausdauernd, ernsthaft und mit viel Hingabe mitgemacht.

Mit den Bildern haben wir sehr intensiv gearbeitet. Sie waren für die Kinder wichtig und haben sie beim Verstehen der Geschichte unterstützt.

Die Bilder passen sehr gut zur Geschichte. Zum Teil hätte ich mir sie, was die Farben angeht, noch intensiver und kräftiger gewünscht.

Ich habe gute Erfahrungen mit den Lesefassungen gemacht. Ihrem Leseniveau entsprechend habe ich den Kindern eine für sie geeignete Fassung gegeben, mit der sie dann gut zurechtgekommen sind.

Die Geschichte und die KM sind bei den Kindern gut angekommen und haben teilweise grossen Anklang gefunden.

Einige KM waren für meine Kinder zu kopflastig. Ich musste sie mit ein paar praktischen Aufgaben ergänzen.

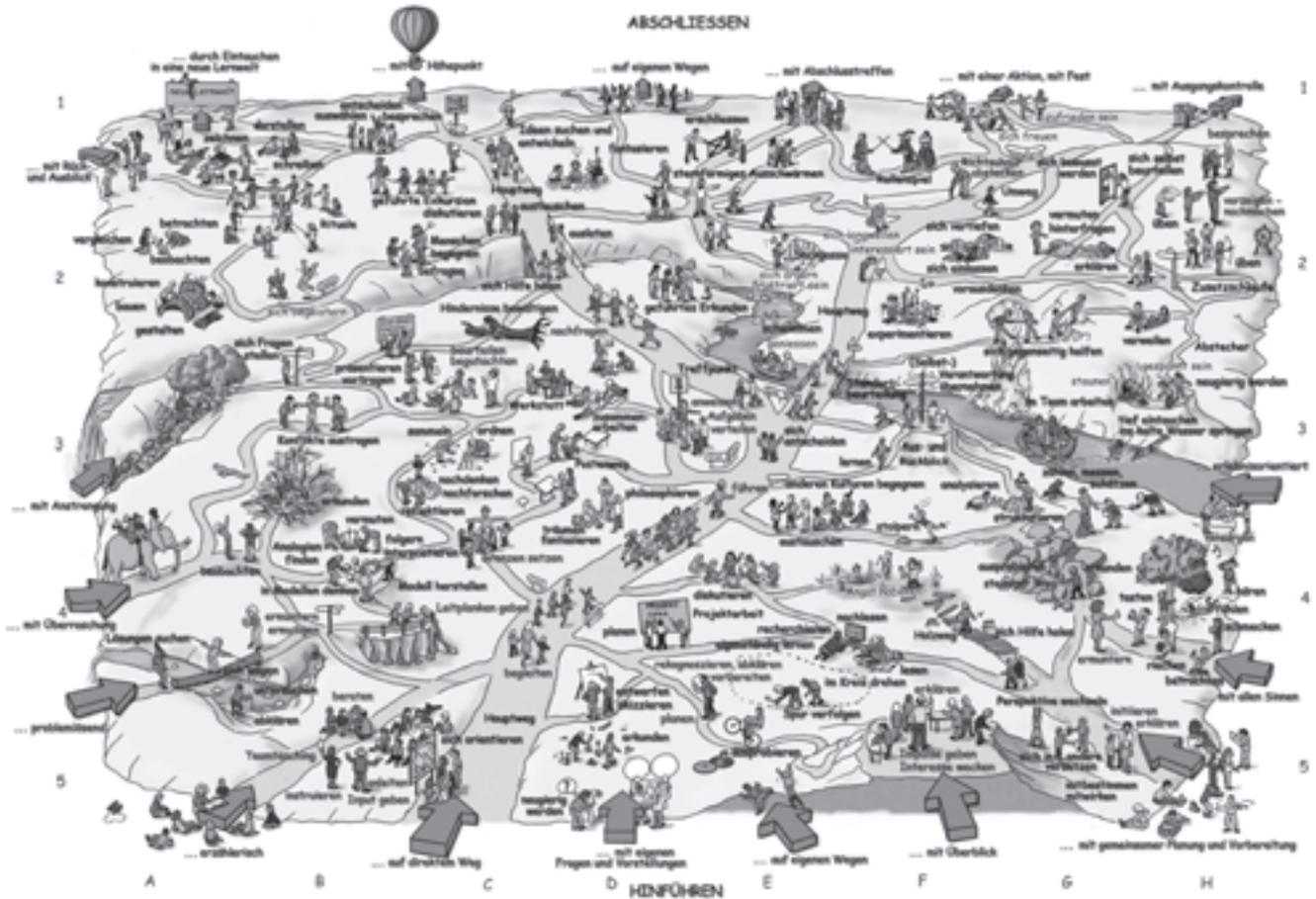
Ich habe die Geschichte auch im DaZ-Unterricht aufgenommen und spielerisch vertieft.

Zu einer Geschichte, die ich eigentlich gut kenne, haben mir die KM viele neue Impulse gegeben.

Für mich waren die Hinweise für die Lehrerinnen und Lehrer sehr wichtig und hilfreich.

Der Brückenschlag zwischen Geschichte und Alltagserfahrungen der Kinder ist gut geglückt. Die Schülerinnen und Schüler haben engagiert und motiviert mitgearbeitet.

Didaktisches Konzept



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

Im Grundlagenband «Lernwelten NMM» (Schulverlag plus, 2000 bzw. 2008) wird Lernen sowohl als individueller wie auch als dialogischer Prozess und als aktive Auseinandersetzung mit der Mitwelt beschrieben.

Was darunter zu verstehen ist, wird – unter anderem – mittels eines Bildes zum Lernen und Lehren* dargestellt: Das Bild stellt keine reale Landschaft dar, enthält aber viele Elemente, die beim Entdecken einer neuen «Welt» eine Rolle spielen. Es zeigt Menschen, die sich bewegen, Neues entdecken, innehalten, sich orientieren, Erfahrungen machen. Über ganz verschiedene Zugänge steht ihnen eine Vielfalt von Begegnungsmöglichkeiten offen. Sie treffen dabei Sa-

chen und Situationen an, stoßen auf Schwierigkeiten und Hindernisse, freuen oder langweilen sich, werden – allein oder zusammen mit anderen – auf verschiedene Weise tätig. Dabei entwickeln sie wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Kompetenzen und eignen sich neue Kenntnisse und Erkenntnisse an. Das Bild zeigt aber auch Menschen, die sich in diesen «Welten» schon auskennen, die führen, begleiten, helfend und orientierend zur Seite stehen, ermutigen zu selbstständig-eigenständigem Erkunden.

Obwohl alle sich in derselben Lernwelt bewegen und zum Teil auch gemeinsame Erfahrungen machen, nimmt am Ende jede und jeder in erster Linie die eigenen, ganz persönlich geprägten Erlebnisse, inneren Bilder, Begriffe, Kenntnisse und Erkenntnisse mit.

Hinter dieser Metapher steckt eine heute breit akzeptierte erziehungswissenschaftliche Grundaussage:

* Das Bild im Format A3 befindet sich auch auf dem Prospekt zur Lehrmittelreihe. Dieser kann beim Verlag gratis bezogen werden.

Jeder Mensch «konstruiert» sich im Laufe seiner Entwicklung seine eigene Welt, und zwar gemäss seiner eigenen Struktur und Erfahrung. Im Hinblick auf die Verständigung ist der Austausch mit den Mitmenschen von entscheidender Bedeutung.

Entsprechend diesem Konzept der gesamten Reihe stehen auch in «HimmelsZeichen» 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.

me Flavia

Neid
Die Brüder sind neidisch auf Josef und sein schönes Kleid.

Wenn bist du neidisch?
• Schreibe oder zeichne es auf diese Seite.

Ich war neidisch, als mein Bruder darf
Playstation spielen

Ich bin neidisch, wenn mein Bruder darf mir
sshssigkeit

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

In den KM werden verschiedene Aspekte der Geschichten vertieft. Die Auswahl einzelner Aspekte soll sich nach den

Interessen und Bedürfnissen der Kinder richten. Es ist auch nicht nötig, dass die ganze Klasse immer gemeinsam ein Thema vertieft. Die Schülerinnen und Schüler sollen hin und wieder auswählen können, woran sie mitarbeiten möchten und woran nicht.

Fördern von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen)

Das kann ich gut

Zelt bauen

Zauberbesen

Tafel spielen

Zeichnen

Basteln

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 bzw. von Kompetenzen (s. dazu HLL S. 28–30).

Selbstständig-eigenständiges Lernen

Die Materialien sind weitgehend so aufbereitet, dass die älteren Schülerinnen und Schüler selbstständig damit arbeiten und ihre Eigenständigkeit zunehmend weiter entwickeln können. Je nach Entwicklungsstand und Aufgabenstellung ist das auch schon bei den jüngeren Kindern möglich. Für noch nicht lesende Kinder ist eine gute Einführung durch die Lehrperson nötig, bevor sie selbstständig arbeiten können. Lehrerinnen und Lehrer begleiten dabei die Lernprozesse, indem sie Einblick geben in ihr Denken und ihre Strategien, durch Anleiten und Vorzeigen, durch Beratung und Hilfestellungen, durch Ansporn und Ermutigung zum Selbersuchen, Ausprobieren und Experimentieren.

Dialogisch-kooperatives Lernen

Viele Materialien fordern zum Dialog und zur Kooperation mit anderen auf. Im Gespräch mit andern Kindern formulieren die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Gedanken und nehmen auch jene ihrer Kolleginnen und Kollegen wahr. Dies wiederum regt sie zum Reflektieren ihrer eigenen Meinungen an.

Mein Wunsch
 + Schreibe oder zeichne deinen Wunsch
 im Kästchen.

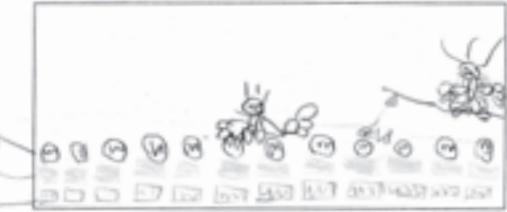


Was sagen die anderen?

Was ist das für ein Wunsch?

Wer oder was hilft dir?

Mein Wunsch
 + Schreibe oder zeichne deinen Wunsch
 im Kästchen.



Was sagen die anderen?

Was ist das für ein Wunsch?

Wer oder was hilft dir?

Individualisierendes Lehren und Lernen

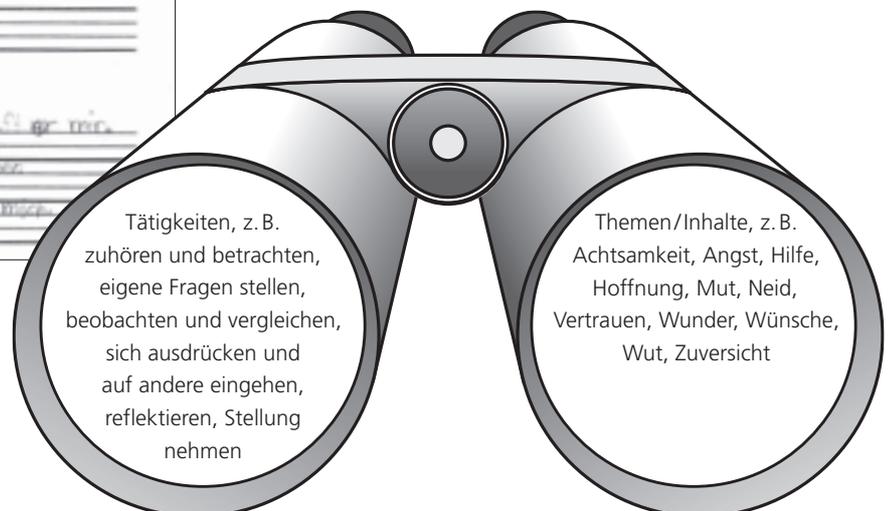
Die Fülle der Unterlagen – insbesondere in den Klassenmaterialien – ermöglicht es den Kindern immer wieder, allein oder in kleinen Gruppen ihren eigenen Weg zu gehen. Persönliche Interessen sowie Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler können so berücksichtigt werden.

Zielorientierung

Bei der Entwicklung der Lern- und Lehrmaterialien wurde darauf geachtet, dass die Lernziele immer der folgenden doppelten Ausrichtung Rechnung tragen:

Lernziele sind sowohl themenbezogen als auch auf die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Kompetenzen ausgerichtet. Die beiden Ausrichtungen bedingen einander.

Zur Verdeutlichung und Veranschaulichung dient das Bild des Feldstechers: Der Blick durch den Feldstecher bringt uns näher ans Objekt des Interesses. Ein Bild des Ganzen mit Tiefenwirkung ergibt sich aber nur, wenn wir gleichzeitig durch beide Okulare schauen. Auf den Unterricht im Fach Natur-Mensch-Mitwelt bezogen heisst das: Themen sind das eine, Tätigkeiten zu deren Bearbeitung das andere. Beide bedingen einander. Erst das Verschmelzen der beiden ergibt das Ganze.



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 Glaubensstradition 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

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

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 «menschensmöglichen 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.

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

² Ebd. S. 23.

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 der zuhause gelebten oder nicht gelebten 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

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

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 ent-

wickeln.»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.

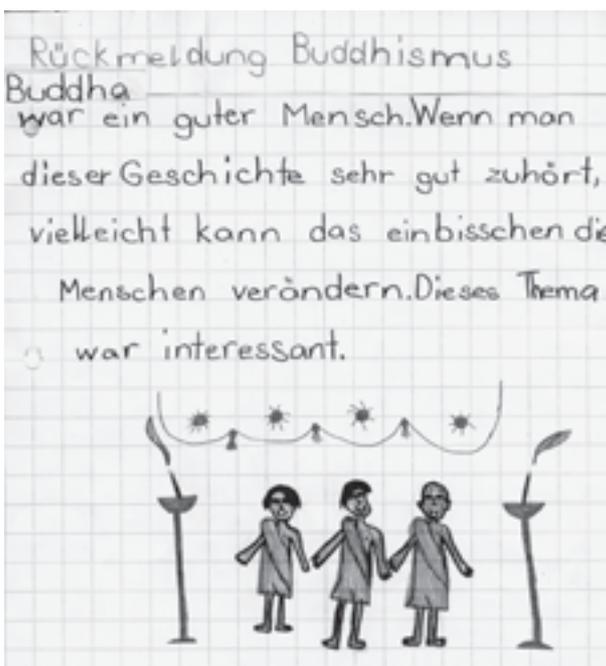
Interreligiöses Lernen – das Religionsverständnis

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 hat/haben und welche Leistungen sie für Individuen, Gemeinschaften und Gesellschaften erbringt/erbringen.

«HimmelsZeichen» 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. Wirklichkeit 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?

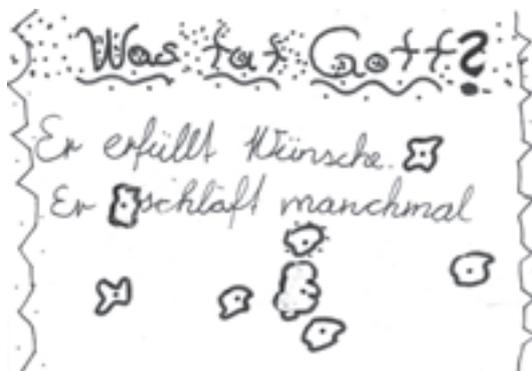
Eine religiöse Antwort darauf zeichnet sich dadurch aus, dass Bezug auf etwas genommen wird, worüber die Menschen nicht verfügen. Dabei ist das, was für Menschen als transzendent gilt, kontextabhängig. Ein jenseitiger Gott kann transzendent sein, aber auch ein heiliger Ort. Und weil das Transzendente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



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

Jesus erzählte den Mönchen Geschichten, die ihnen Hoffnung machten. Das haben auch ganz viele andere Personen aus anderen Religionen gemacht. Hoffnung mit ihren Worten.

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.).



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.

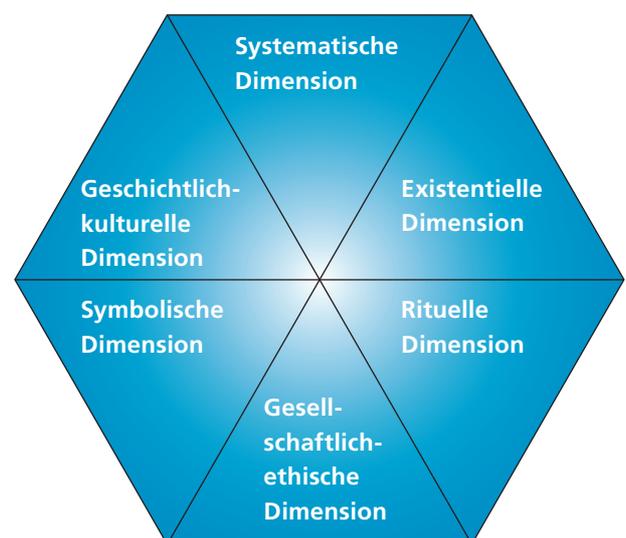
Damit das Fremde vom Vertrauten nicht überdeckt und verzerrt wird, sollten beim Vergleichen einige Regeln beachtet werden:

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.

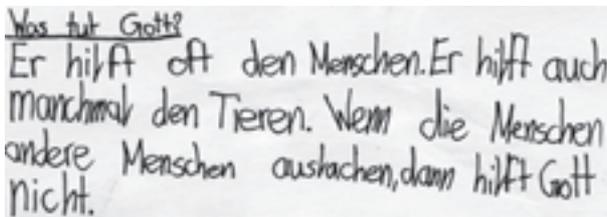
2. Vergleiche nur innerhalb derselben Dimensionen und zwischen den gleichen Segmenten

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.
- » **Existenzielle Dimension:** individuelle Sinnsuche, spirituelle Erfahrungen u. a.
- » **Rituelle Dimension:** Festkulturen, Lebensrituale 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).



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 Dschihad (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.

Begegnungslernen

Das Modell «Teaching about Religion/Religions» (HLL S. 17) zeigt auf, wie wichtig es in Bezug auf das Interreligiöse Lernen ist, dass Schülerinnen und Schüler sich Wissen über die Religionen aneignen. Dieses möglichst objektive Wissen bildet die Basis für die Begegnung mit Menschen aus anderen Religionen und für die eigene Orientierung. Der Wissensaufbau kann unterstützt werden, wenn Religionen greifbar gemacht werden. Verschiedene Medienstellen verleihen Materialkoffer zu den Weltreligionen. Darin sind unterschiedliche Gegenstände enthalten, die in den Religionen von Bedeutung sind und mit deren Hilfe bestimmte Begriffe veranschaulicht werden können.

Wie im Modell «Teaching from Religion/Religions and Philosophy of Life» (HLL S. 17) erläutert, ist es für das Interreligiöse Lernen ausserdem grundlegend, dass Schülerinnen und Schüler Begegnungen mit Menschen aus anderen Religionen erleben und sich mit ihnen über religiöse Traditionen und verschiedene Weltanschauungen austauschen können. Lehrpersonen sollten also versuchen, Begegnungen mit Menschen aus den verschiedenen Religionen zu ermöglichen. Je nach Klassen- bzw. Schulsituation können sie geeignete Personen (zum Beispiel Eltern oder Verwandte von Kindern) einladen, in die Schule zu kommen und den Kindern von ihrer Religion zu erzählen. Ebenfalls interessante Begegnungen bieten Besuche von religiösen Bauwerken, die von kompetenten Personen begleitet werden. Wichtig bei solchen Anlässen ist, dass die Rolle der Kinder als Fragende und Beobachtende gewahrt bleibt und sie nicht an religiösen Handlungen teilnehmen.

«HimmelsZeichen» bietet zwei Elemente an, die einen indirekten Einstieg ins Begegnungslernen ermöglichen:

Poster zu den Religionen

Vorne in der Mappe befinden sich Poster zu den fünf Weltreligionen. Kinder aus jeder Religion geben einen Einblick in wichtige Elemente, die zu ihrer Religion gehören. Idealerweise wird mit einem Poster gearbeitet, bevor eine Geschichte aus der entsprechenden Religion erzählt wird. Durch die wiederholte Auseinandersetzung mit den Postern werden die Schülerinnen und Schüler zunehmend mit wichtigen Elementen der Religionen vertraut.

Beim ersten Betrachten eines Posters geht es vor allem darum zu beschreiben, zu vergleichen, zu vermuten, Fragen zu stellen. Selbstverständlich dürfen die Kinder auch aussprechen, was sie befremdet. Wichtig ist, dass dies respektvoll geschieht. Wird das Poster über die eigene Religion besprochen, können die Schülerinnen und Schüler ausserdem den Perspektivenwechsel üben, indem sie sich vorzustellen versuchen, was andere an ihrer Religion bemerkenswert, ungewohnt oder vielleicht auch befremdlich finden könnten. Wenn in der Folge ein zweites und drittes Mal mit dem Poster gearbeitet wird, können die Schülerinnen und Schüler Erklärungen abgeben zu den Elementen, über die sie schon etwas wissen und eventuell auch neue Informationen aufnehmen.

Zuhanden der Lehrperson finden sich in der Mediendatenbank ausführliche Hintergrundinformationen zu den fünf Weltreligionen.

Tonbildschauen

Die Mediendatenbank bietet ausserdem Tonbildschauen über Kinder aus den fünf Weltreligionen an. Darin stellen die Kinder ihren religiösen Alltag vor sowie ein Fest oder Ritual, das für sie eine besondere Bedeutung hat. Die Schülerinnen und Schüler erhalten so Einblicke in die Art und Weise, wie bestimmte Familien ihre Religion leben. Wichtig ist dabei, den Kindern zu erklären, dass der religiöse Alltag von Menschen auch bei übereinstimmender Religion sehr unterschiedlich aussehen kann. Die Tonbildschauen erheben also keinen Anspruch darauf, die Religionen repräsentativ darzustellen.

Methodische Schwerpunkte

Philosophieren mit Kindern

In der Auseinandersetzung mit den Geschichten in «HimmelsZeichen» werden immer wieder Fragen aufgeworfen, die Anlass für philosophische Gespräche mit Kindern bieten. Auch Angelina und Angelino stellen zahlreiche Fragen, die Ausgangspunkt fürs Philosophieren sein können.

Damit sich die Lehrpersonen auf philosophische Gespräche mit Schülerinnen und Schülern vorbereiten können, finden sich in den HLL zu vier Geschichten «Leitfäden», die exemplarisch aufzeigen, wie ein solches Gespräch geführt werden kann.

Leitfäden für ein philosophisches Gespräch gibt es zu folgenden Geschichten:

- » Vom Anfang (HLL S. 37)
- » Der Regenbogen (HLL S. 48)
- » Der Untergang der Welt (HLL S. 58)
- » Die Weihnachtsgeschichte (HLL S. 101)

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

Die Mappe mit den 40 Bildern ist das Leitmedium der Lern- und Lehrmaterialien «HimmelsZeichen». Der visuelle Zugang spielt also eine zentrale Rolle. Die Bilder nehmen wichtige Elemente aus den Geschichten auf, machen aber oft auch noch zusätzliche, eigenständige Aussagen, die in den Geschichten nur implizit angelegt sind. Entsprechend wichtig ist es, sich Zeit für das Betrachten der Bilder zu nehmen und diese in den verschiedenen Phasen der Bearbeitung der Geschichten immer wieder einzubeziehen.

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.

In den Kommentaren zu den einzelnen Geschichten finden sich Hinweise auf mögliche Fragestellungen zu den einzelnen Bildern, die mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden können.

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?

Innerhalb der Schritte 1 bis 3 kann es hin und wieder sinnvoll sein, Teile von Bildern abzudecken, sodass nur bestimmte Ausschnitte sichtbar sind.

4. Versprachlichen

Nach der Vorbereitung durch die Schritte 1 bis 3 sind die älteren 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 stehen mit den Fragen, die die Geschichte aufwirft, bzw. mit den Aussagen, die sie macht. Das geschieht zu einem Zeitpunkt, in dem die Schülerinnen und Schüler die Geschichte schon gut kennen.

- » In der Geschichte werden verschiedene Themen angesprochen. Findest du auf dem Bild/den Bildern ebenfalls Elemente, die zu diesen Themen passen?

- » Welche Elemente zeigen besonders gut, welche Aussage die Geschichte macht?
- » Was würdest du am Bild verändern, damit es noch besser zur Geschichte passt?

Erzählen und vorlesen

Geschichten, die lebendig erzählt werden, eröffnen Kindern eine ganze Erlebniswelt. In der Broschüre finden sich zu allen 15 Geschichten Erzählvorlagen. Sie können, zusammen mit den entsprechenden Bildern aus der Bildermappe, auf verschiedene Art eingesetzt werden:

Freies Erzählen

Vorbereitung

Viele Lehrpersonen empfinden es als lohnenswert, wenn sie das freie Erzählen von Geschichten vorbereiten. Die Erzählvorlagen in der Broschüre dienen als Grundlage dafür. Es kann hilfreich sein, sich nach der Lektüre der Geschichte wichtige Stichwörter zu notieren als Gedankenstütze bzw. Gerüst für die freie Erzählung. Wer noch mehr Sicherheit erlangen möchte, kann das Erzählen für sich üben.

Durchführung

Damit eine konzentrierte Erzählatmosphäre entstehen kann, lohnt es sich, auf folgende Punkte zu achten:

- » Gute Sicht: Wenn alle bequem sitzen und die Bilder gut sehen, fällt es vielen Kindern leichter, ruhig zu sein und sich auf die Erzählung zu konzentrieren.
- » Blickkontakt: Damit sie die Aufmerksamkeit aufrechterhalten können, ist es für die Schülerinnen und Schüler hilfreich, wenn die Lehrperson sie immer wieder anschaut, während sie erzählt. Dadurch fühlen sich die Kinder direkt angesprochen. Ausserdem kann die Lehrperson aus den Gesichtsausdrücken der Schülerinnen und Schüler ablesen, ob sie die Erzählung verstehen, ob die Wortwahl geeignet ist und wo eventuell etwas ergänzt oder relativiert werden muss.
- » Stimme: Die Atmosphäre, die Stimmungen, die in einer Geschichte enthalten sind, können mit der Stimmlinie zum Ausdruck gebracht werden. Laut oder leise sprechen, flüstern oder sogar einmal schreien, das Sprechtempo steigern oder drosseln – mit diesen Mitteln wird die ganze Palette der Gefühle zum Ausdruck gebracht, was zur Lebendigkeit der Erzählung beiträgt.
- » Tempo: Damit die Schülerinnen und Schüler der Erzählung folgen und die Inhalte verarbeiten können, sollte ein gemächliches Erzähltempo gewählt werden. Es erlaubt den Kindern, eigene innere Bilder entstehen zu lassen.
- » Direkte Rede: Werden in die Erzählung immer wieder Passagen in direkter Rede eingebaut, gewinnt die Ge-

schichte an Unmittelbarkeit und zieht die Zuhörerinnen und Zuhörer eher in ihren Bann. Der Zugang zu den Personen in der Geschichte wird dadurch erleichtert.

- » Körpersprache: Gestik, Mimik und Körperhaltung unterstützen die Erzählung. Ein gutes Mass zu finden, ist aber nicht immer einfach. Eine schauspielerische Darbietung kann von den zentralen Inhalten ablenken, während zu wenig körpersprachlicher Ausdruck unter Umständen zu einer Distanzierung der Zuhörerinnen und Zuhörer führt und damit zu innerlichem Abschweifen.

Vorlesen

Vorbereitung

Wird diese Variante gewählt, lohnt sich eine sorgfältige Vorbereitung ebenfalls. Wer hohe Ansprüche hat in Bezug auf das gestaltende Vorlesen, wird sich zuerst mit der Geschichte vertraut machen und sie vielleicht sogar halblaut lesen. In dieser Phase können Markierungen im Text angebracht werden: Pausenstriche, Satz- und Wortakzente sowie Betonungszeichen. Wenn der Text nun noch einmal laut gelesen wird, lässt sich feststellen, ob die Markierungen richtig gesetzt worden sind und ob der Lesefluss stimmt.

Durchführung

Es lohnt sich, beim Vorlesen einer Geschichte auf die gleichen Punkte zu achten, die im Abschnitt «Freies Erzählen» ausführlich erläutert werden:

- » Gute Sicht
- » Blickkontakt
- » Stimme
- » Tempo
- » Körpersprache

Musik

Durch die Arbeit mit den Geschichten und Bildern in «HimmelsZeichen» lassen sich vielfältige Verbindungen zur Musik allgemein und zur klanglichen und rhythmischen Gestaltung im Besonderen herstellen.

Musik und Sprache sind in der Kunst oft ineinander verwoben; dabei wird das eine durch das andere in seiner Aussage verstärkt. So hat beispielsweise bereits Aristoteles gesagt: «Musik ist die Kunst, durch Töne Empfindungen auszudrücken.» Schon kleine Übungen und Impulse regen die Kinder an, Stimmungen in einer Geschichte oder auf einem Bild mit Klängen, mit der Stimme oder durch Lieder zum Ausdruck zu bringen. Klänge können aber nicht nur Gefühle und Stimmungslagen wiedergeben, sondern ganze Geschichten erzählen oder zur Kommunikation verwendet werden. Indem sie Geschichten mit Klängen «erzählen», vertiefen sich die Kinder einerseits in deren Inhalt und geben andererseits ihren Empfindungen

individuellen Ausdruck. Neben Geschichten können auch Bilder, Gedichte und Verse in Klänge umgesetzt werden. Dabei kommt dem Experimentieren und dem Improvisieren eine grosse Bedeutung zu. Konkrete Anregungen dazu finden sich in den KM und den HLL zu den einzelnen Geschichten.

Musik ist auch Trägerin und Übermittlerin von Kultur. So können einzelnen Themenbereiche, die in den Geschichten aufgegriffen werden, mit Musikbeispielen spür- und erlebbar gemacht werden. Dadurch wird der Inhalt erweitert und vertieft.

Die Lieder von Andrew Bond () nehmen ebenfalls Themen auf, die in den verschiedenen Geschichten angelegt sind. Dadurch wird ein musikalischer Zugang zu den Geschichten eröffnet.

Im Zusammenhang mit Stille- und Wahrnehmungsübungen (vgl. unten) können Klänge und Musik auch Schritte auf dem Weg zur Stille und Konzentration sein. Mit Hilfe von Naturtoninstrumenten wie Klangschalen, Klangkugeln, Regenrohr etc. üben Kinder das genaue Hin- und Nachhören. Dafür eignet sich auch die folgende CD: Dorothee Keusch-Jacob: Zauberswelt der Klänge. Klangmeditationen mit Naturton-Instrumenten. Kösel-Verlag, 2002.

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 eigenen 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 Reflexion über die Geschichten und die philosophischen Fragen, die darin enthalten sind, kreisen immer wieder um

die zentralen Haltungen, die der interreligiösen Verständigung zu Grunde liegen. Verschiedene KM nehmen ebenfalls Handlungsfragen auf und ermöglichen den Schülerinnen und Schülern eine vertiefte Auseinandersetzung damit.

Aufbau von Erkenntnissen / Kenntnissen

In der Arbeit mit «HimmelsZeichen» arbeiten die Schülerinnen und Schüler an der Begriffsbildung zu Elementen von Religion im Allgemeinen und der fünf Weltreligionen im Besonderen. Die Grundlage dazu bilden folgende Angebote:

- » die breite Palette von Geschichten aus den verschiedenen Religionen;
- » die Bilder in der Bildermappe;
- » die Kinderporträts, die als Poster in der Bildermappe zu finden sind;
- » die Tonbildschauen in der Mediendatenbank;
- » die Klassenmaterialien, die Hintergrundinformationen über einzelne Feste und Bräuche der Weltreligionen enthalten.

Idealerweise werden die verschiedenen 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 verbunden mit der Entwicklung von «Werkzeugen» des Denkens, Handelns und Fühlens, das heisst mit der Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Fachbereich Mensch/Religion/Ethik sind vor allem die unten stehenden Fähigkeiten zu fördern, die ihrerseits in Teilfähigkeiten/-fertigkeiten aufgeschlüsselt werden können. Mit den Beispielen in der rechten Spalte wird exemplarisch gezeigt, mit welchen Materialien die Entwicklung der beschriebenen Teilfähigkeiten gefördert wird (siehe Tabellen auf den folgenden Seiten).

Fähigkeit zur interreligiösen Verständigung	Beispiele von Materialien, mit denen die Teilfähigkeiten aufgebaut und geübt werden können
Symbole und Bildworte deuten Symbole erleben und mit eigenen Erfahrungen verbinden.	Geschichte: «Jesus hilft und heilt» » KM 1, Jesus hilft und heilt » KM 3, stürmisch
Perspektive wechseln Anteil nehmen am Leben anderer und Einfühlungsvermögen entwickeln. Beginnen, sich in die Situation anderer zu versetzen.	Geschichte: «Löwe und Maus» » KM 1, Der Löwe und die Maus Geschichte: «Der kleine Fisch» » KM 1, Der kleine Fisch hat einen Wunsch Geschichte: «Rama und Sita» » KM 4, Was hilft in der Not? Geschichte: «Gute Freunde» » KM 6, Freund? Freundin?
Vergleichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen (religiösen) Ausdrucks- und Lebensformen erkennen.	Geschichte: «Regenbogen» » KM 8, Als der Fisch Manu rettete Geschichte: «Ganesha» » KM 2, Viele Göttinnen und Götter, ein Gott Geschichte: «Abraham und Sara» » KM 7, Gastfreundschaft
Aufbau von Grundbegriffen Sich grundlegende Begriffe aus der Welt der Religionen erschliessen.	» Arbeit mit den Postern und den Tonbildschauen

Wahrnehmungsfähigkeit	Beispiele von Materialien, mit denen die Teilfähigkeiten aufgebaut und geübt werden können
Hören, sehen und verstehen Geschichten und Bilder genau wahrnehmen und inhaltlich verstehen.	Geschichte: «Esther» » KM 1, Die mutige Königin Esther – eine Bildergeschichte Geschichte: «Rama und Sita» » KM 1, Die Bildergeschichte » KM 2, Wer ist wer? Wer ist wie?
Eigene Bezugspunkte erkennen und benennen Eigene Gefühle, Erinnerungen und innere Bilder wahrnehmen.	Geschichte: «Ganesha» » KM 3, Wut? Mach's gut! Geschichte: «Der Untergang der Welt» » KM 1, Der kleine Hase hat Angst Geschichte: «Der kleine Fisch» » KM 5, Verzichten Geschichte: «Gute Freunde» » KM 6, Eisblöcke
Sich anderen zuwenden Andere wahrnehmen und sich bemühen, sie zu verstehen.	Geschichte: «Gute Freunde» » KM 7, Füreinander da sein Geschichte: «Löwe und Maus» » KM 5, Du bist stark!

weitere Teilfähigkeiten siehe nächste Seite

Reflexionsfähigkeit	Beispiele von Materialien, mit denen die Teilfähigkeiten aufgebaut und geübt werden können
<p>Nachdenken/reflektieren Sich mit eigenen und fremden Gedanken und Vorstellungen auseinandersetzen.</p>	<p>Geschichte: «Esther» » KM 2, Befehlen Geschichte: «Gute Freunde» » KM 6, Freund? Freundin?</p>
<p>Fragen stellen Sich und anderen Fragen stellen nach sich selbst, nach der Welt, nach dem Zusammenleben, nach dem Woher und Wohin und Schlüsse daraus ziehen.</p>	<p>Geschichte: «Ganesha» » KM 5: Aruna feiert das Ganesha-Fest Geschichte: «Vom Anfang» » KM 3, Geschichten vom Anfang</p>
<p>Meinungsbildung Wahrnehmen, dass es auf eine Frage verschiedene Antwortmöglichkeiten gibt: abwägen, entscheiden und begründen.</p>	<p>Geschichte: «Rama und Sita» » KM 3, Kämpfen ist in Ordnung, wenn ... Philosophische Gespräche: » Vom Anfang (HLL S. 37) » Der Regenbogen (HLL S. 48) » Der Untergang der Welt (HLL S. 58) » Die Weihnachtsgeschichte (HLL S. 101)</p>

Umsetzungs- und Transferfähigkeit	Beispiele von Materialien, mit denen die Teilfähigkeiten aufgebaut und geübt werden können
<p>Sich ausdrücken Eigene Bilder und Vorstellungen zum Ausdruck bringen. Kommunikative Kompetenzen weiterentwickeln. (sprachlich, gestalterisch und im darstellenden Spiel)</p>	<p>Geschichte: «Abraham und Sara» » KM 1, Abraham und Sara » KM 3, Wenn Füße erzählen könnten Geschichte: «Verloren – wiedergefunden» » KM 5, Wieder dazu gehören</p>
<p>Transferfähigkeit Erkenntnisse und Einsichten auf andere Situationen übertragen und entsprechende Handlungsmöglichkeiten finden.</p>	<p>Geschichte: «Tal der Ameisen» » KM 4, Rücksicht nehmen Geschichte: «Löwe und Maus» » KM 6, Gutes tun</p>



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. 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 Fremd- beziehungs-

weise 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. Für das Einüben der Selbst- und Fremdbeurteilung ist es hilfreich, wenn Schülerinnen und Schüler die Gesichtspunkte für die Beurteilung in einer Art Raster für die Beobachtung und die Dokumentation erhalten. Jüngere Kinder können mittels einfacher Symbole und Strichlisten ihre Beobachtungen und Wahrnehmungen festhalten und so in ein Auswertungsgespräch einbringen.

Die folgenden Beurteilungsmöglichkeiten (s. S. 32/33) im Bereich des Interreligiösen Lernens sind Beispiele dafür, wie mit den Materialien aus «HimmelsZeichen» begutachtet werden kann.

Begutachtung | Beurteilung: drei Beispiele

Perspektive wechseln – sich in die Situation anderer versetzen

Worum geht es?	Woran erkenne ich ...	Wie gehe ich vor beim Begutachten ...
<p>Ausgehend vom Bild «Josef im Brunnen», KM 3, geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler sich in die Situation der Brüder sowie in die Situation von Josef versetzen können. Dabei äussern sie mögliche Gedanken und Gefühle der Brüder und von Josef: Ich bin ..., ich kann ..., ich fühle mich ...</p>	<p>Ich erkenne den Entwicklungsstand bzw. den Lernfortschritt daran, wie gut es dem einzelnen Kind gelingt,</p> <ul style="list-style-type: none"> » mögliche Gedanken, die die Brüder und Josef hatten, zu äussern und ihre Gefühle zu benennen; » ein mögliches Rollenspiel zwischen den Brüdern und Josef zu spielen, in dem diese Gedanken und Gefühle zum Ausdruck gebracht werden. 	<ul style="list-style-type: none"> » Die Schülerinnen und Schüler schreiben Gedanken und Gefühle der Brüder und von Josef in Gedankenblasen (zwei verschiedene Farben: eine für Josef, die andere für die Brüder). Mit jüngeren Kindern kann ein Gespräch geführt und die Aussagen können protokolliert werden. » Zu viert üben sie ein Rollenspiel ein, das die Gefühle und Gedanken der Brüder und von Josef zum Ausdruck bringt. » Die Lehrperson, evtl. Schülerinnen und Schüler in Gruppen, geben Rückmeldungen: Daran habe ich gemerkt, dass du dich in die Personen einfühlen und eindenken kannst. Passende Aussagen und Beobachtungen zur Mimik und Gestik werden genannt.

Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit

Worum geht es?	Woran erkenne ich ...	Wie gehe ich vor beim Begutachten ...
<p>Ausgehend von einer Geschichte (oder Ausschnitten daraus), die die Lehrperson erzählt hat, erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, Gedanken-Zettel zur Geschichte zu machen und diese dann möglichst präzise und lebendig nachzuerzählen (vgl. Geschichte «Ganesha» KM 1). Weiter versuchen sie, die Kernaussage der Geschichte in eigene Worte zu fassen.</p>	<p>Ich erkenne den Entwicklungsstand bzw. den Lernfortschritt daran, wie gut es den einzelnen Kindern gelingt,</p> <ul style="list-style-type: none"> » den Inhalt der Geschichte in die wichtigen Teile zu sequenzieren und als Gedanken-Zettel (Bilder/Worte) in die richtige Reihenfolge zu bringen; » verständliche Formulierungen zu finden; » mit ihrer Stimme, Gestik und Mimik die Geschichte lebendig wiederzugeben; » die Kernaussage der Geschichte zu erfassen und zu formulieren. 	<ul style="list-style-type: none"> » Die Geschichte wird erzählt und der Wortschatz dazu erarbeitet. » Schülerinnen und Schüler erstellen die Gedanken-Zettel. » Sie bereiten die Geschichte zum Erzählen vor und erzählen sie einem anderen Kind. » Sie formulieren die Kernaussage: Das finde ich wichtig an dieser Geschichte. <p>Das zuhörende Kind gibt Rückmeldung bezüglich Vollständigkeit, Verständlichkeit und Lebendigkeit der Erzählung. Als Hilfsmittel steht ein einfacher Rückmeldebogen mit Beobachtungskriterien zur Verfügung.</p> <p>Die Erzählung und das Gespräch können aufgezeichnet werden, so dass auch die Lehrperson eine Rückmeldung geben kann.</p>

Umsetzungsfähigkeit

Worum geht es?	Woran erkenne ich ...	Wie gehe ich vor beim Begutachten ...
<p>In vielen Geschichten aus den Religionen kann «Licht» entdeckt werden, obwohl der Begriff als solcher gar nicht vorkommt. Es geht dabei oft um Ereignisse, bei denen Menschen etwas erleben, das ihr Leben hell macht.</p> <p>Ähnlich wie in der Geschichte: «Jesus hilft und heilt» KM 1, sollen Schülerinnen und Schüler in einer anderen Geschichte Licht- und Dunkelmomente erkennen und einen Transfer zu eigenen Erfahrungen machen.</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 erkennen, in welchen Situationen und bei welchen Personen es hell respektive dunkel ist; » zu erkennen, welche Ursachen/ Handlungen Dunkel in Licht verwandeln; » einen Transfer zu einer eigenen Erfahrung/Beobachtung zu machen. 	<ul style="list-style-type: none"> » Schülerinnen und Schüler hören eine Geschichte (z.B. «Verloren und wiedergefunden» oder «Wie Ganesha seinen Elefantenkopf bekam» Broschüre S. 17 bzw. 43) » Auf helle respektive dunkle Kärtchen zeichnen sie passende Licht- respektive Dunkelsituationen aus der Geschichte. » Mündlich oder schriftlich beantworten sie die Fragen: wo und wie sich Dunkel in Licht verwandelt. » Auf ein Kärtchenpaar zeichnen sie eine eigene Erfahrung oder Möglichkeit, bei der sich Dunkel in Licht verwandelt. <p>Die Lehrperson gibt Rückmeldungen bezüglich der Fähigkeit, Licht- und Dunkelsituationen zu erkennen und zu benennen.</p> <p>In einem Gruppengespräch erzählt das Kind eine eigene Erfahrung. Die Zuhörenden begutachten, ob das Beispiel zur Thematik passt und verständlich ist.</p>



Staunen

Vom Anfang

Einführung

In der jüdischen Tora wie auch im Ersten Testament der christlichen Bibel wird an verschiedenen Stellen und auf verschiedene Art und Weise von der Erschaffung der Welt als Schöpfung Gottes gesprochen. Schon dies alleine zeigt, dass die biblischen Schöpfungsaussagen nicht Tatsachenberichte, sondern vielmehr staunende Deutungen der Welt im Blick auf Gott sind. In Psalm 8, 104 oder in Sprüche 8, 22–31 erfolgt diese Deutung auf hymnisch-poetische Art, in den beiden Schöpfungsgeschichten (Gen 1,1–2,4a und Gen 2,4b–25) eher auf theologisch-lehrhafte Weise.

Der als Erzählvorlage ausgewählte «Sieben-Tage-Bericht» von Regine Schindler hat eine klar erkennbare Struktur mit wiederkehrenden Formulierungen («und Gott sprach», «und Gott sah, dass es gut war»). Gott schafft, indem er spricht. Israels Priester haben dieses Lehrgedicht in der Zeit des babylonischen Exils (6 Jh. v. Chr.) geschaffen. Sie verbanden dabei ihr Weltbild des Glaubens mit den damaligen «wissenschaftlichen» Vorstellungen von der Welt. Entscheidend ist dabei das schaffende Wort. Durch das Wort lässt Gott die Welt aus dem Chaosdunkel (Urflut, Tohuwabohu) zu einem schönen und guten Kosmos werden. Der Mensch ist Gottes Beauftragter, sein Partner, der frei und verantwortlich die Welt und ihre Zukunft gestalten kann. Das «Sieben-Tage-Schema» bestimmt den Aufbau von Genesis 1. In sechs Tagen sind acht Schöpfungswerke untergebracht. Die Schöpfungswoche erreicht mit dem Schabbat, dem Tag der Schöpfungsruhe Gottes, ihr Ziel.

Im zweiten Schöpfungsbericht vom Garten Eden schafft Gott wie ein Handwerker oder Gärtner: Wie ein Töpfer bildet er den Menschen aus Erde und pflanzt Bäume wie ein Gärtner. Die Welt ist hier ein Garten des Friedens (Paradies). Diese Darstellung ist älter. Der Erzähler schreibt etwa um 950 v. Chr. (in der Königszeit). Er nimmt Fragen des Menschseins in all seiner Vielfalt auf und bringt sie in einen auf Gott bezogenen Erklärungszusammenhang.

In der Betrachtung der Welt als Schöpfung Gottes kommen sich Bibel und Koran sehr nahe: Mohammed erzählt beispielsweise, dass Gott Himmel und Erde in sechs Tagen schuf (Sure 10:3; 11:7) oder dass Gott den Menschen aus Ton, gleich einem Töpfer, bildete (Sure 55:14). Die Welt als Schöpfung Gottes zu verstehen und Gott um seiner Schöpfung

willen als Gott zu verehren, ist ein Band, das die jüdische, die christliche und die islamische Tradition verbindet. Daraus lässt sich auch die gemeinsame Sorge zur Bewahrung der Schöpfung ableiten. In den Klassenmaterialien wird mit zwei weiteren Schöpfungsmythen aus Nordamerika und China deutlich gemacht, dass Menschen sich zu allen Zeiten und überall auf der Welt Vorstellungen und Bilder gemacht haben, die vom Ursprung und Ziel der Welt erzählen. All diese Mythen sind in ihrem Wissensstand überholt, in ihren Antworten auf die Sinnfragen des Menschen bleiben sie unüberholbar. In ihrer verdichteten, poetischen Sprache wirken sie als Nachdenk- und Glaubensgeschichten.

Im Zentrum dieser Unterrichtseinheit steht die Freude an der Vielfalt und Schönheit der Natur und es soll Raum zum Erleben, Staunen und Nachdenken geschaffen werden.

Didaktische Anliegen

Im Vordergrund steht das Staunen über die Natur in ihrer Vielfalt. Durch eigenes Erleben, Gestalten, Wahrnehmen und Beobachten erkennen Schülerinnen und Schüler Staunenswertes und Wunderbares. Auf diesem Hintergrund wird die Frage nach dem Anfang, der Entstehung der Welt, aufgenommen. In einem philosophischen Gespräch bringen die Kinder ihre Vorstellungen und Fragen zur Sprache und lernen anschließend verschiedene Schöpfungsmythen kennen. In einem nächsten Schritt wird die Thematik des sorgsamsten Umgangs mit der Natur vertieft. Dabei lernen die Kinder auch den Grundgedanken der Schabbatruhe kennen. Bei der Bearbeitung der Geschichte «Vom Anfang» bietet sich eine Verbindung an mit dem Kapitel «Meine Welt – Wunderwelt» im Lehrmittel «Konfetti – Ich und die Gemeinschaft» (Schulverlag plus, 2008).

Als Einführung empfiehlt es sich, mit den Schülerinnen und Schülern die Poster Nr. 1 zum Judentum und Nr. 4 zum Christentum vorne in der Bildermappe zu betrachten. Ilana, Raphael und Annina stellen ihre Religionen vor. Weitere Informationen für die Lehrperson finden sich in der Mediendatenbank.

Nach der Bearbeitung von KM 1 und nachdem die Lehrperson die ganze Geschichte ein erstes Mal erzählt hat, kann für die Vertiefung eine Unterteilung in drei Abschnitte vorgenommen werden.

1. **«Staunen»:** Über welche Dinge und Phänomene in der Natur staunen Menschen? Wahrnehmen und beobachten von Einzelheiten; Erkundungen und Aktivitäten in der Natur.
2. **«Vom Anfang»:** Die Frage nach dem Anfang beschäftigt die Menschen in allen Zeiten und Kulturen; einen Einblick gewinnen in die Vielfalt von Geschichten über den Anfang.
3. **«Ruhen; sich kümmern»:** Verschiedene Arten von Ausruhen bewusst wahrnehmen; Ruhe als Geschenk; sich um die Natur kümmern im Rahmen der eigenen Möglichkeiten; richtiges und falsches Verhalten im Umgang mit der Natur.

Text- und Bildvorlagen

In der Mediendatenbank finden sich – neben den farbigen Bildern zur Geschichte «Vom Anfang» und der Erzählvorlage – zwei unterschiedlich anspruchsvolle Textvorlagen. Die Schülerinnen und Schüler können sich damit lesend noch einmal in die Geschichte vertiefen. Zudem lassen sich diese Texte und Bilder auch für die Gestaltung von Hefteinträgen einsetzen.

Hinweise und weiterführende Ideen

Ausnahmsweise wird hier vorgeschlagen, zuerst KM 1.1 zu bearbeiten, bevor die Geschichte als Ganze erzählt wird. So entsteht eine breite Palette von Collagen und damit eine Fülle von staunenswerten Dingen aus der Natur, wodurch die grossen Bilder in der Mappe eine wertvolle, von den Kindern geprägte Erweiterung erfahren.

Zu Abschnitt 1: Staunen

Betrachtung Bild 1 (BM Seite 6)

Folgende Fragen können thematisiert werden:

- » Wie sieht die Erde in der Geschichte ganz am Anfang aus?
- » In welcher Reihenfolge kommen die neuen Elemente dazu?
- » Wie sieht das erste Leben auf der Erde aus?

Staunen (KM 1)

Es empfiehlt sich, KM 1.1 vor dem eigentlichen Erzählen der Geschichte einzusetzen. Damit wird das Staunen über die

Wunder der Natur zum Ausgangspunkt. Als Einstieg und auch wiederkehrend ist es ergiebig, mit den Kindern Sinnes- und Wahrnehmungsübungen mit Naturgegenständen zu machen (vgl. HLL S. 27, Stilleübungen, Sinneserfahrungen).

Die Schülerinnen und Schüler nehmen als Mittelpunkt ihres Staunen-Bildes eine der Zeichnungen auf KM 1. Darum herum kleben sie Bilder oder eigene Zeichnungen, die ihr Staunen über Elemente in der Natur widerspiegeln. Als Variante dazu können die Kinder auch Bilder über Staunenswertes aus einem bestimmten Bereich der Natur aufkleben, zum Schmetterling z.B. Tiere der Luft. Falls ein Kind sich durch keine der Zeichnungen auf dem KM angesprochen fühlt, kann es auch ein eigenes Bild ins Zentrum seiner Collage stellen. Im Gesprächskreis teilen die Kinder einander mit, was sie staunenswert finden und weshalb: «Ich staune über ..., weil ...».

Im Anschluss an die Herstellung der Collagen kann ein philosophisches Gespräch über Anfänge mit der ganzen Klasse geführt werden:

Einstieg: Persönliche Bezugspunkte

- » Die Kinder überlegen sich: Welche wichtigen Anfänge haben wir schon erlebt? (Geburt, erste Schritte, erste Wörter, Eintritt in die Spielgruppe, in den Kindergarten, in die Schule ...) Stichwörter zu den verschiedenen Anfängen werden auf Haftzettel geschrieben oder von der Lehrperson festgehalten. Daraus entsteht eine Liste. Bei deren Zusammenstellung äussern sich die Schülerinnen und Schüler nur kurz. Meinungen und Begründungen haben später Platz.
- » Die Schülerinnen und Schüler überlegen sich: Welche kleinen Anfänge erleben wir täglich, einmal oder mehrmals pro Jahr (Aufwachen, Unterrichtsbeginn, ein neues Lebensjahr, ein neues Kalenderjahr)? Stichwörter dazu werden, parallel zur ersten, ebenfalls auf einer Liste festgehalten.
- » Die Kinder äussern sich dazu, wie sie die verschiedenen Anfänge erleben: Welche sind schön? Welche sind schwierig? Wann ist man aufgeregt? Wann kann man Anfänge ganz ruhig angehen?

Begriffsklärung

- » Was bedeutet das Wort «Anfang» genau?
- » Welches sind die Merkmale eines Anfangs?

Meinungsbildung/Kreisgespräch

Bewertung und Gründe für die eigene Meinung; Strukturieren der Hauptfrage in Unterthemen und Unterfragen

- » Hat alles einen Anfang?
- » Ist jeder Anfang schwer, wie es das Sprichwort sagt? (Aller Anfang ist schwer.)
- » Wo ist der Anfang klar, wo nicht so sehr?
- » Kann man alles wieder neu anfangen?

Abschluss

- » Wiederholen der wichtigsten Erkenntnisse, die gemeinsam gewonnen wurden.
- » Auf welche Fragen haben wir Antworten gefunden?
- » Welche Fragen sind offen geblieben?

Im Anschluss an das philosophische Gespräch wird «Die Geschichte von den ersten sieben Tagen» erzählt.

Weiterführende Ideen zur Vertiefung der Geschichte und zu KM 1.

Leporello

Die Schülerinnen und Schüler gestalten zu jedem Schöpfungstag ein Bild und wenden dabei verschiedene Techniken an. Am Schluss werden die einzelnen Blätter zu einem Leporello zusammengeklebt. Die Grösse der einzelnen Bilder kann je nach zur Verfügung stehender Zeit variiert werden von A3 (Halbkarton) bis zu Postkartenformat.

«Staunen-Turm»

Zu Beginn der weiteren Lektionen, in denen an der Geschichte gearbeitet wird, können «Schätze» aus der Natur bestaunt werden, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen. Jeder Gegenstand wird in eine oben abgeschnittene transparente PET-Flasche gelegt. Die einzelnen PET-Flaschenteile werden zu einem «Staunen-Turm» zusammengebaut (s. KM 2.1).

Achtsame Wahrnehmung:

Schülerinnen und Schüler wählen einen Naturgegenstand aus und legen ihn in ihre Hand. Durch die Lehrperson werden sie dazu angeleitet, diesen sorgsam zu erkunden. Dabei können folgende Impulse gegeben werden:

- » Betrachte den Gegenstand: Welche Farben, Muster und Formen hat er?
- » Betaste den Gegenstand: Ist er hart oder weich? Wie fühlt er sich an?
- » Wie klingt er?
- » Wie schmeckt oder duftet er?
- » Wo und wann habe ich schon einen ähnlichen Gegenstand gesehen?
- » Was finde ich besonders schön daran?

«Kleine-Wunder-Puzzles»

Bilder oder Postkarten mit schönen Bildern (Schmetterling, Käfer, Blume...) werden auf einen dünnen Karton geklebt und so zerschnitten, dass ein Puzzle entsteht. Die Teile werden in ein Couvert gesteckt und in einer Kiste gesammelt, so dass viele Kinder damit spielen können.

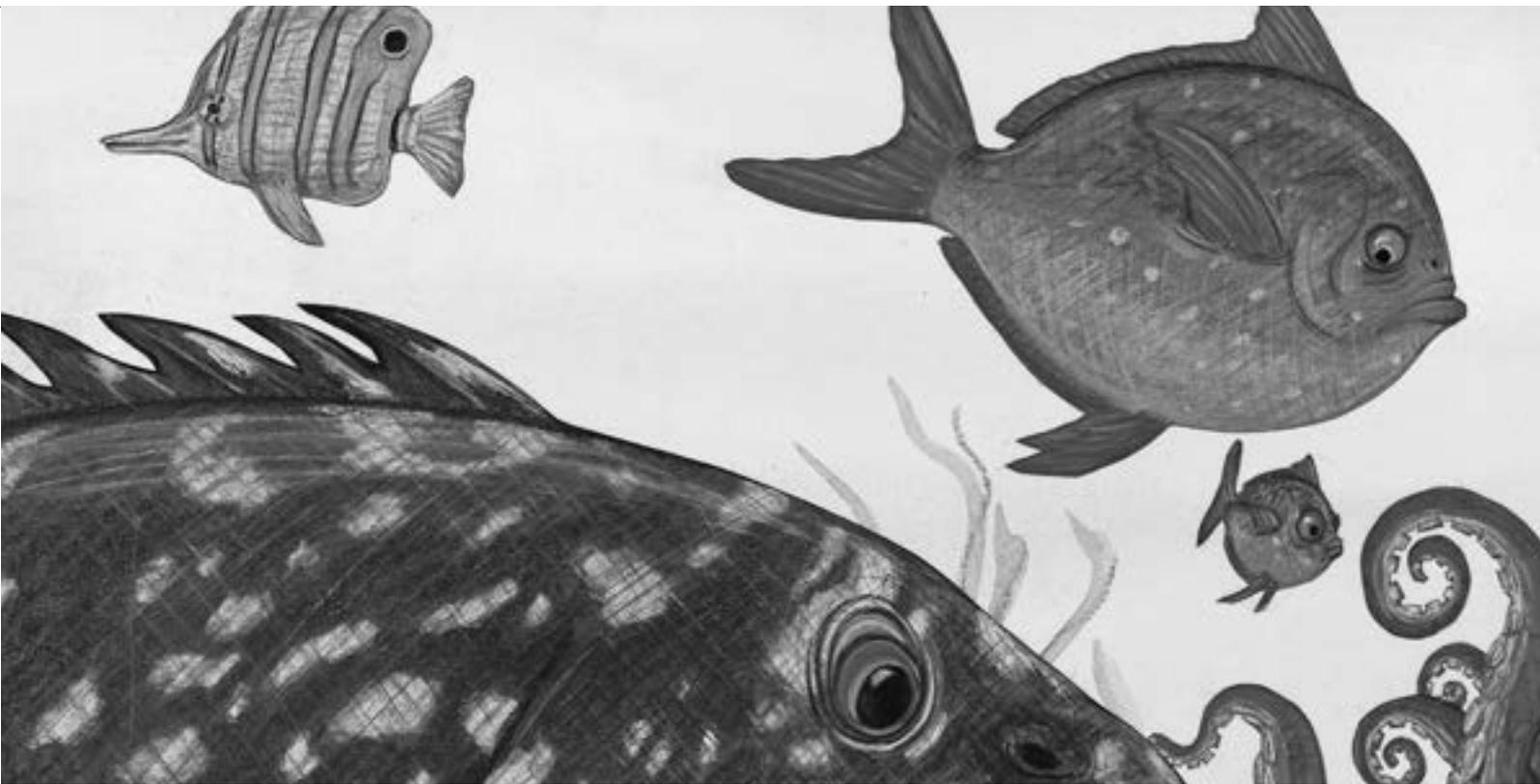
Da staunst du! (KM 1.2)

Auf KM 1.2 findet sich ein Vorschlag, wie die Schülerinnen und Schüler einer Klasse gemeinsam und über längere Zeit ein Wunder der Natur beobachten und erleben können. Die Aufzucht von Marienkäfern eignet sich dafür aus verschiedenen Gründen: Für viele Kinder dieser Altersgruppe gehören die Marienkäfer zu den Insekten, die ihnen punkto Aussehen gefallen und z.T. sogar als Glücksbringer gedeutet werden. Die Aufzucht an sich ist sehr einfach: Die Marienkäfer-Eier können bestellt werden unter www.biogarten.ch. (Adalia-Aufzucht-Set). Sie werden in einer transparenten, luftdurchlässigen Dose per Post verschickt und verbringen die ganze Zeit ihrer Entwicklung bis nach der Metamorphose zu Marienkäfern in dieser Schachtel. Das nötige Futter wird ebenfalls mitgeliefert. Der Aufwand ist also vergleichsweise klein, das Erlebnis für die Kinder jedoch eindrücklich. Die Larven können mit einer Lupe beobachtet werden und täglich gibt es Neues zu entdecken.

Sachen zum Selbermachen (KM 2)

Die Wunder der Natur mit den Augen zu betrachten ist etwas Schönes. Für Kinder aber noch eindrücklicher und damit nachhaltiger ist es, wenn sie die Natur mit allen Sinnen erleben. Im Naherholungsraum Wald, an einem Bach oder in einer Kiesgrube lassen sich solche Erfahrungen ohne grossen Aufwand machen. Die Vorschläge sind so angelegt, dass sie auf Dinge fokussieren, an denen man sonst oft achtlos vorbeigeht. So machen Kinder die Erfahrung, dass es in ihrer nächsten Umgebung Schätze gibt, die sie jeden Tag neu entdecken können. Einige der gefundenen Gegenstände können in einem Wunder-Turm (oder «Staunen-Turm», s. KM 2.1) aufbewahrt werden. Dafür braucht es einige transparente PET-Flaschen. Deren Hals und oberer Teil werden abgeschnitten, je nach Grösse des Schatzes, der darin aufbewahrt werden soll. Die Flaschenteile werden zu einem Turm zusammengesteckt.

Themenübergreifend empfiehlt es sich, hier mit den Lehrmitteln «Karussell» (ab 1. Klasse, Schulverlag plus, 2005) und «Riesenrad» (ab 3. Klasse, Schulverlag plus, 2005) zu arbeiten, die sich beide aus naturwissenschaftlicher Sicht mit verschiedenen Bereichen der Natur beschäftigen (Steine, Wasser, Wald, Wiese). Für Exkursionen eignet sich zudem das Feldbuch «NaturSpur» (1.–4. Klasse, Schulverlag plus, 2005).



Zu Abschnitt 2: Vom Anfang

Betrachtung Bild 2 (BM Seite 7)

Folgende Fragen können thematisiert werden:

- » Welche Luft- und Wassertiere sind auf dem Bild erkennbar?
- » Wie sehen sie aus? Welche Grössen, Farben und Formen haben sie?
- » Welche anderen Luft- und Wassertiere sind den Kindern bekannt?
- » Was wäre, wenn es diese Tiere nicht gäbe?

Geschichten vom Anfang (KM 3)

Fragen wie «Wie ist die Erde entstanden?» und «Woher kommt das Leben auf der Erde, insbesondere der Mensch?» haben Menschen in allen Zeiten und Kulturen beschäftigt und tun es noch heute. Entsprechend gibt es zu diesem Thema unzählige Geschichten aus den verschiedensten Regionen und Völkern dieser Welt. Die beiden Beispiele auf dem KM sollen einen kleinen Einblick in die Vielfalt geben und den Kindern bewusst machen, dass «Die Geschichte von den ersten sieben Tagen» zwar die für unseren Kulturkreis bedeutsamste ist, dass es daneben aber auch noch zahlreiche andere gibt. Falls in der Klasse Kinder aus anderen Kulturen vertreten sind, ergibt sich vielleicht die Möglichkeit, dass Angehörige anderer Religionen den Kindern ihre Geschichten vom Anfang erzählen. Einen naturwissenschaftlichen Zugang und weitere Schöpfungsmythen bietet das Kapitel «Geschichte der Erde und des Lebens» im Lehrmittel «Raum Zeit» (ab 3. Schuljahr, Schulverlag plus, 2005).

Zu Abschnitt 3: Ruhen/sich kümmern

Betrachtung Bild 3 (BM Seite 8)

Folgende Fragen können thematisiert werden:

- » Welche Landtiere, die auf dem Bild nicht zu sehen sind, kennen die Kinder?
- » Woran lässt sich erkennen, dass einige der Tiere sich ausruhen?
- » Gott sagt in der Geschichte: «Die Menschen sollen mir helfen in meiner Welt.» Wie können die Menschen auf dem Bild Gott in seiner Welt helfen?

Sich ausruhen; Ruhe als Geschenk (KM 4)

Als Vorbereitung auf die Arbeit mit KM 4.1 können die Schülerinnen und Schüler Experimente zum Gegensatzpaar «sich anstrengen – ausruhen» machen. Dabei ist es wichtig, darauf zu achten, dass verschiedene Formen der Anstrengung und des Ausruhens ausprobiert werden. Die ersten Ideen der Kinder werden wohl körperliche Anstrengung thematisieren. Wenn nötig kann die Lehrperson einen Impuls geben, sich Gedanken zur geistigen und sogar zur emotionalen Anstrengung zu machen. Beim Ausprobieren und Reflektieren werden die Schülerinnen und Schüler bald merken, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, sich auszuruhen, abhängig von der Tätigkeit, die vorausgegangen ist.

Der siebte Tag ist in der Schöpfungsgeschichte ein Ruhetag. Schabbat wird als geheiligte Zeit, als Ziel des Schöpfungsgeschehens und als Gabe Gottes gedeutet. Damit ist nach jüdischer und christlicher Vorstellung die Ruhe ebenfalls ein



Teil der Schöpfung und ein Geschenk Gottes an die Menschen. Diese Auffassung kommt in der Geschichte «Die Schabbat-Kuh» zum Ausdruck (siehe Mediendatenbank): Eine Kuh, die die ganze Woche über hart arbeitet, geniesst ihren Schabbat-Ruhetag und vermisst ihn sehr, als er ihr plötzlich nicht mehr gewährt wird. KM 4.2 zeigt, wie der Ruhetag heute von einem christlichen und zwei jüdischen Kindern erlebt wird.

Indem die Kinder ihre eigenen Ruhetage beschreiben, kommt eine grosse Vielfalt an Möglichkeiten und Elementen zusammen, die gewürdigt werden sollen. Es geht letztlich darum, dass Kinder die besondere Qualität eines Ruhetages erkennen und schätzen lernen.

Sich kümmern / Sorge tragen (KM 5)

Viele Kinder dieser Altersstufe sind sich bereits bewusst, dass zahlreiche Wunder der Natur gefährdet sind. Oft fühlen sie sich hilflos, weil es nicht in ihren Möglichkeiten liegt, die grossen Probleme anzugehen. Es ist deshalb wichtig, dass die Kinder wissen, dass sie nicht die Verantwortung für etwas tragen, das sie weder bestimmen noch beeinflussen können. KM 5.1 soll dazu ermutigen, kleine Schritte im Rahmen der eigenen Möglichkeiten zu machen.

Das Wimmelbild auf KM 5.2 enthält viele Beispiele von Fehlverhalten, aber auch zahlreiche richtige Handlungen im Umgang mit der Natur. Das Bild regt die Schülerinnen und Schüler dazu an, darüber nachzudenken, wie sie und ihre Familien Sorge tragen zur Natur und in welchen Bereichen sie sich eventuell anders verhalten sollten. Die Anregungen auf KM 5.1, einen eigenen Baum zu ziehen oder sich um ein Tier zu kümmern, sind nur zwei Beispiele, bei denen die Kinder Verantwortung übernehmen und das «Sich-Kümmern» einüben können.