

---

## IV. REZENSIONEN

---

*Karlo Meyer*

### **Weltreligionen im Religionsbuch am Beispiel: „A Gift to the Child“**

**Michael Grimmitt/ Julie Grove/ John Hull/ Louise Spencer: A Gift to the Child.**

*Religious Education in the Primary School. Simon & Schuster, London, Sydney, New York 1991*

*Bestehend aus dem Teachers' Source Book, 135 S. 14 Bilderbüchern, je 12 S., und einer Kassette mit begleitenden Liedern und Musik (eine Fortsetzung des Materialpaketes ist für Ende 1996/1997 projektiert)*

Einer der jüngsten Ansätze des englischen Weltreligionenunterrichts wurde 1991 als *Materialpaket* veröffentlicht. Er heißt „A Gift to the Child“ (ein Geschenk für Kinder/ eine Gabe für Kinder) und ist Ergebnis eines mehrjährigen Projektes an der Universität von Birmingham. Das Projekt beschäftigte sich mit der Frage, wie die Weltreligionen auch in der Grundschule angemessen unterrichtet werden können. Ohne eine Theorie des Unterrichts oder der Religionen zu erarbeiten, wurde im konkreten Umgang mit Kindern eine Methode entwickelt, Schülern und Schülerinnen Facetten der Weltreligionen nahezubringen. Die Fragestellung des Projektes war: wie können charakteristische Elemente aus den Religionen mit ihren Strukturen und Angeboten den Kindern zum „Geschenk“, zur „Gabe“ werden, um einerseits dem näher zu kommen, was Religion für Menschen bedeutet, und um andererseits darüber hinaus den Kindern gegenüber den säkularen Denkansätzen der modernen westlichen Welt einen Ort und Sprache für spirituelle Erfahrungen zu vermitteln.<sup>9</sup> Diese Vermittlung geschieht durch ein sehr begrenztes Gebiet einer Religion, z.B. ein Gegenstand, ein Wort oder eine Geschichte, die den Schülern und Schülerinnen erschlossen werden sollen.

Das *Lehrerhandbuch* behandelt sieben Themen: Die Erscheinung von Lourdes (1), den hinduistischen Gott Ganescha (2), ein Lied des Begründers der Sikhs, Guru Nanak (3), den islamischen Ruf zum Gebet (4), Engel in Judentum, Christentum und Islam (5), Jona im Judentum (6) und das Wort Halleluja im (freikirchlichen) Protestantismus (7). Jeder Einheit geht eine ausführliche Information für den Lehrer oder die Lehrerin über den Hintergrund des folgenden Stoffes voraus. Es folgt der *Materialteil*, der in der Regel aus drei oder vier Geschichten besteht und von konkreten Arbeitsaufträgen, Fragen und Diskussionsanregungen für die Schülerinnen und Schüler begleitet wird. Es schließen Überlegungen zur Zielbestimmung der Einheit an, die den Lehrerinnen und Lehrern weitgehende Freiheit für eigene Akzentuierung lassen und mit einer Reihe von Schülervoten zur Illustration und Anregung beitragen.

Das Konzept versteht sich als Beitrag zur methodischen Entwicklung. Zwei pädagogische Grundbedingungen der Methode möchte ich herausgreifen.

1. Bezeichnend für die erste Grundbedingung ist der Name des Projektes, aus dem das Konzept hervorging: „Religion in the Service of the Child“. Der Schüler ist Anfang und Zielpunkt des Unterrichts.<sup>1</sup>
2. Das Konzept basiert zweitens auf der inneren Dynamik religiöser Themen und Gegenstände, dem „dynamism of religious material“.<sup>2</sup> Die Autoren betonen, „... Children will not derive the fullest educational benefit from religious education unless religion itself is given a more central position“.<sup>3</sup> Stoff des Unterrichts sind ausschließlich religiöse Themen, Gegenstände und Geschichten aus den Religionen, die in sich eine dynamische Kraft tragen. Die im Lehrerhandbuch beschriebenen Themen wurden aufgrund folgender Kriterien ausgewählt:  
„(I) ... the material occupies a more or less ... (autonomous) position within the life ... of the religion ... a certain integrity. (II) It is charged with numinous power, or with the sense of the sacred or with the power of devotion. (III) It has gifts to offer to children“<sup>4</sup>, d.h. es kann einen Beitrag leisten zur Entwicklung der Kinder z.B. auf spiritueller Ebene oder in der Entfaltung eigener Standpunkte, Einstellungen und Haltungen (and) „... (it was) found to provoke a lively response“.<sup>5</sup> Letzte Instanz sind hier wieder die Schüler und Schülerinnen.

Der Unterricht geht in vier methodischen Schritten vor. Im ersten Schritt (engagement) wird versucht, die Kinder für den religiösen Gegenstand zu interessieren. Dabei wird eine Hinleitung über profane Erfahrungen bewußt äußerst kurz gehalten, das Kind soll so früh wie möglich mit dem religiösen Thema, dem religiösen Gegenstand, Lied etc. konfrontiert werden.

Der zweite Schritt (discovery) führt die Kinder in das Thema ein. In der Regel geschieht dies durch zwei Geschichten, die einen zentralen Stellenwert für diesen Gegenstand im Rahmen der jeweiligen Religion haben.

Erst in der Kontextualisierungsphase (contextualisation) werden die Kinder damit konfrontiert, daß dieser Gegenstand zu einer ganz bestimmten Religionsgemeinschaft gehört. Dies geschieht in der Regel durch die Bilderbücher, die einen Ausschnitt aus dem Leben eines ganz bestimmten Kindes und seine Beziehung zu dem Gegenstand zeigen.

Die Reflexionsphase schließlich versucht, die Kinder anzuregen, die Fragestellungen und Denkansätze, die mit den spezifischen religiösen Gegenständen verbunden sind, aufzunehmen und mit eigenen Vorstellungen und Lebensvollzügen in Beziehung zu setzen.

Methodisch sehr vorsichtig geht der Ansatz mit der Annäherung und Distanz gegenüber dem religiösen Stoff vor. Der Umgang mit diesem sehr brisanten Feld ist m. E. faszinierend gelöst.

Geschichten werden erzählt, die aufgrund ihrer Intensität die Schülerinnen und Schüler in ihren Bann ziehen. Gleichzeitig werden Eingang und Ausgang aus der Geschichte sorgfältig markiert (durch Anzünden einer "Erzählkerze" oder Einläuten und Ausläuten der Geschichte). Kinder werden in den Dias vorgestellt, die die Schülerinnen und Schülern zur Identifikation anregen. Gleichzeitig verdeutlichen diese Kinder in ihrer spezifischen religiösen Lebenswelt auch die Distanz. Der Lehrer führt ein indisches Puja-Tablett vor, führt aber gleichzeitig aus, daß er es, anders als der Hindu, nicht in Gebrauch nehmen wird. Werden die Kinder im Verlauf der Schritte zu einer immer vertiefteren Erkenntnis des "Anderen", des Fremden in seinem Kontext angeleitet und wird damit der Abstand zu diesem Gegenstand immer deutlicher, so werden in den Frage und Diskussionsvorschlägen, die eigenen Erfahrungen zu reflektieren und die impliziten existentiellen Fragen dieser Themen aufzunehmen, die Erfahrungen der Kinder und die Fragen und Strukturen des spezifischen Gegenstandes über alle Distanz hinweg verknüpft und als Struktur und Fragen allen Kindern angeboten.<sup>6</sup>

Einer direkten Übertragung dieses Ansatzes auf deutsche Verhältnisse steht zunächst die grundsätzliche institutionelle Verschiedenheit des englischen und deutschen Religionsunterrichts entgegen. Das Materialpaket setzt Möglichkeiten voraus, die in Deutschland nicht gegeben sind. Die Lehrkräfte sind in Deutschland nicht für einen multikulturellen Religionsunterricht ausgebildet. Einige erforderliche Materialien stehen in Deutschland nicht zur Verfügung. Darüber hinaus stößt ein Thema wie die Erscheinungen von Lourdes in Deutschland auf Ressentiments nicht nur von protestantischer Seite. Die Bilderbücher für die Schülerinnen und Schüler entsprechen nicht immer dem deutschen Geschmack. Dennoch kann m.E. dieser Ansatz deutschen Unterricht

über Weltreligionen anregen, nicht zuletzt in seinem vorsichtigen Spiel zwischen Verwicklung und Distanz.

Eine theoretische Beschreibung kann dem Ganzen nicht gerecht werden. Das Lehrerhandbuch ist bewußt nicht theoretisch, sondern als praktische Anleitung gedacht. Die theoretischen Überlegungen der Autoren kennzeichnen nur den Rahmen. Das Konzept ist als solches im Unterricht entstanden, in kontinuierlichem Ausprobieren und Optimieren einzelner Schritte für einzelne Themen, in „try and error“ mit den Schülerinnen und Schülern als Maß für das Gelingen. Das Konzept will ausprobiert werden. Es will unterrichtet sein.

## Anmerkungen

- 1 Dies ist ein hohes Ziel und mit der Einschränkung zu verstehen, daß der Begriff von Spiritualität im Englischen wesentlich weiter gefaßt ist und auch in unserem Sinne profane Erfahrungen (z.B. Heimatgefühl, Zugehörigkeitsgefühl) als Formen der Spiritualität mit einschließen kann.
- 2 „Religious imagery and symbolism have particular contributions to make to the developing lives of children. These contributions may be thought of as gift to the child“ (Grimmitt/Grove/ Hull /Spencer 1991.S.11). „We are not so much concerned that young children should understand the religious materials, but rather that the material should be able to offer their gifts“ (Grimmitt/Grove/ Hull /Spencer 1991.S.12).
- 3 Grimmitt/Grove/Hull/Spencer (1991), S. 6
- 4 Grimmitt/Grove/Hull/Spencer (1991), S. 6.
- 5 J. M. Hull: How can we make children sensitive to the values of other religions through religious education?, in: J. Lähnemann (Hg.), „Das Projekt Weltethos“ in der Erziehung, (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Bd. 14), Hamburg 1995, S.301-314, S.304.
- 6 Grimmitt/Grove/ Hull /Spencer (1991), S. 8.
- 7 Damit verknüpft ist die Voraussetzung, daß es über die Religionsschranken hinweg eine gemeinsame Ebene existentieller Fragen und religiös-spiritueller Strukturen gibt, die universal ist. Diese Voraussetzung beruht unter anderem auf theoretischen Überlegungen von M. Grimmitt (M. Grimmitt, Religious Education and Human Development. The Relationship between Studying Religious Education and Personal, Social and Moral Education, McCrimmon, Essex, 1987).