

„Fremd ist der Fremde nur in der Fremde“ (Karl Valentin)

Unterrichtsreihe aus dem Seminarkurs „Migration“ in der der Oberstufe

Inhaltsverzeichnis

1. Vorbemerkungen.....	2
2. Die Unterrichtseinheit.....	3
2.1 Themenwahl.....	3
2.2 Kompetenzentwicklung.....	3
2.3 Theologische, didaktische und methodische Überlegungen.....	4
2.3.1 Fachwissenschaftliche Orientierung.....	4
2.3.1.1 Rassismus als Phänomen der Mitte der Gesellschaft.....	5
2.3.1.2 Rassismuskritische Theologie.....	5
2.3.1.3 Sozialwissenschaftliche Forschungen.....	6
2.3.1.4 Die politische Dimension religiöser Bildung.....	7
2.3.2 Didaktische Orientierung.....	7
2.3.2.1 Vorbemerkungen.....	8
2.3.2.2 Didaktische Entscheidungen.....	8
2.3.3 Methodische Orientierung.....	9
2.3.3.1 Emotionale Lerndimension und Selbstreflexion.....	9
2.3.3.2 Methodische Konkretion.....	10
3 Darstellung der Unterrichtseinheit.....	13
4 Literaturverzeichnis.....	16
5 Materialanhang.....	18
5.1 Stunde 1: Zitatesammlung.....	18
5.2 Stunde 2: Karikaturen, Bibeltext Mt, Predigtausschnitt.....	20
5.3 Stunde 4: Zeitungsartikel.....	23
5.4 Stunde 5: Lied von Colos „heimatlos“, Sachtext zur Integrationsdebatte.....	25
5.5 Stunde 6: Texte von Kafka und Enzensberger.....	28

1. Vorbemerkungen

Die Einheit wurde durchgeführt in einem Seminarkurs einer Schule, an der der evangelische Religionsunterricht im Rahmen eines Kooperationsmodells organisiert ist, d.h. er wird in Zusammenarbeit von Ethik- und Religionslehrer_innen gestaltet. Dieses Modell führt zu heterogenen, und im Vergleich zum ansonsten oft stark 'segregierten' Religionsunterricht, interkulturell und interreligiös zusammengesetzten Kursen. Der Religionsunterricht ist durch dieses Modell gut eingebunden in den Schulalltag.

Aus der ausschließlichen Präsenz christlicher Religion an der Schule kann sich ein von Thomas Quehl herausgestelltes Problem ergeben. Er weist darauf hin, dass an Schulen gesellschaftliche Praktiken nicht nur reproduziert, sondern auch hergestellt würden. Wenn eine Schule lediglich konfessionell gebundenen christlichen Religionsunterricht anbiete, könne das Folgen habe für das Wissen aller SuS um einen ggf. mit Wertigkeit verbundenen „Widerspruch zwischen der sichtbaren Vielfalt der Religion in der Gesellschaft und der Unsichtbarkeit nichtchristlicher Religionen.“¹ Für die Einheit ist es wichtig, das angedeutete Problem ernst zu nehmen und zugleich die Chancen des evangelischen Religionsunterricht als pluralitätsorientiertem Religionsunterricht wahrzunehmen und umzusetzen.

¹ Quehl (2011), S. 235.

2. Die Unterrichtseinheit

Die Unterrichtsreihe mit dem Thema „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde“ habe ich konzipiert mit Blick auf den Gesamtzusammenhang des Kurses. Hier werden verschiedene Migrationsbewegungen behandelt, die im Zusammenhang mit religiösen Aspekten stehen und die Stadt Berlin prägten und heute noch prägen. Auch wenn während einzelner Stunden Begriffe wie Integration, Inklusion und Assimilation besprochen wurden, sind diese in ihrem Bedeutungsgehalt vertiefend zu behandeln, um den SuS eine differenzierte Meinungsbildung und damit einhergehende Handlungsfähigkeit ermöglichen.

2.1 Themenwahl

An inneren Anlässen für die Themenwahl ist u.a. zu nennen, dass die Spannungen der aktuellen politischen Situation unmittelbar ins Klassenzimmer dringen: Wie verändert sich unsere Gesellschaft durch die vielen geflohenen Menschen, die derzeit nach Deutschland kommen? Was bedeuten Begriffe *Integration* der ‚hinzugekommenen Anderen‘ und *Diversität* in diesem Kontext? Meines Erachtens spielen bei der Frage des Umgangs mit den sog. *Anderen* identitäre Zuschreibungen eine große Rolle, weshalb ich mit der Einheit die Frage nach der *Konstruktion von Differenz* in den Mittelpunkt stelle. Ich gehe davon aus, dass den SuS Erfahrungen des Fremdseins auf vielfältige Weise vertraut sind. Zum einen haben viele von ihnen Migrationsbiographien und so Erfahrungen mit der Dominanzkultur einer sog. Mehrheitsgesellschaft gemacht. Zum anderen bilden sie als Kurs eine heterogene Gruppe, in der der Umgang mit Diversität eine Rolle spielt. Als Lehrerin bin ich selber Repräsentation der erwähnten Mehrheitsgesellschaft. Es besteht die Gefahr, dass die von mir gesetzten Themen als aufgezwungen oder aufgesetzt wahrgenommen werden – auf Grund meiner guten Beziehung zu den SuS rechne ich allerdings eher mit grundsätzlicher Offenheit und Gesprächsbereitschaft.

2.2 Kompetenzentwicklung

Das selbst organisierte Arbeiten wird im projektorientierten Unterricht des Kurses regelmäßig eingeübt und gefördert. Die SuS können sich mit Texten und Medien selbständig auseinandersetzen und sichern hierbei bereits erworbene Kompetenzen. Gerade die Medienkompetenz erscheint mir jedoch ausbaufähig, da öfter unreflektiert vermeintliches Wissen ohne Quellenkenntnis zur Argumentation herangezogen wird.

Die guten kommunikativen Kompetenzen sollen durch einen differenzierten Umgang mit verschiedenen Textformen im Unterricht gestärkt werden. Da es erwähnten Förderbedarf bei der Textkompetenz gibt, bieten die Stunden die Gelegenheit sowohl an analytischer als auch an produktiver Textkompetenz zu arbeiten. Obwohl die SuS in Diskussionen sehr engagiert sind, sind sie nicht immer in der Lage, *begründet Argumente* vorzubringen, die eine reflexive Durchdringung des Themas zeigen. Auch hier besteht Übungsbedarf.

Sie SuS haben in ihrer interkulturellen Zusammensetzung einen empathisch-offenen Umgang

miteinander. Allerdings ist ihr emotionales Wissen um gelebte Diversität kaum kognitiv reflektiert – die Einheit dient genau der Arbeit an diesem Defizit. Es geht also um die Förderung der kognitiven Dimension interkultureller Kompetenz.²

Die alltägliche Selbstverständlichkeit, in der die SuS zusammenleben, ist eine gute Basis - sie sollte Sicherheit geben für das Thematisieren von Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen. Dennoch werden die SuS durchaus Scheu haben, eigenen erlebten Alltagsrassismus in den Unterricht der Schule einzubringen, ebenso werden sie auch eher nur vorsichtig eigenes Verstricktsein in Rassismus formulieren.

Es gibt bei den SuS zwar eine große Offenheit für die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen, allerdings fehlt häufig entsprechendes Vorwissen. Die Einheit fördert die religiöse Kompetenz der SuS sowohl auf Deutungs- als auch auf Handlungsebene. Die SuS können theologische Texte interpretieren und den religiösen Horizont von Diskursen deuten. Anhand von biblischen Texten, Predigtauszügen und exemplarisch ausgewählten christlichen Kulturelementen deuten sie Gegenstandsbereiche der Bezugsreligion. (...)

2.3 Theologische, didaktische und methodische Überlegungen

Wie kann Religionsunterricht gerechtes Leben fordern und fördern? Die vorliegende Konzeption einer Unterrichtsreihe zum Thema *Fremdsein* ist ein Versuch, Ausgrenzungsmechanismen und Facetten von Alltagsrassismus im Unterricht besprechbar und somit der Bearbeitung zugänglich zu machen.

Angesichts der bisher formulierten Zugänge soll im Folgenden durch fachwissenschaftliche und didaktische Kriterien reflektiert werden, welche Gründe und Zielsetzungen bei der Konkretisierung des Unterrichtsverlaufs von Bedeutung sind.

2.3.1 Fachwissenschaftliche Orientierung

Warum stammen alle Menschen von Adam und Eva ab? Damit sich keiner und keine über den oder die andere erhebe, so lautet die rabbinische Antwort. Diese so einfache Wahrheit lebte und lebt sich schwer, so zeigt es jedenfalls der Blick auf rassistische Motive im Denken und Handeln von breiten Teilen der Bevölkerung. Erklärungsansätze und Bearbeitungsformen von Rassismus werden in ausgewählten Ansätzen dargestellt.

² Interkulturelle Kompetenz zu fördern definiere ich mit Ulrike Hormel und Albert Scherr als den Versuch der Befähigung der SuS „zu einer gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung mit der Frage, wie Ethnizität, Kultur und Identität in der Einwanderungsgesellschaft mit sozialen Ungleichheiten sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen verschränkt sind.“ (Hormel, Scherr (2004), S. 40).

2.3.1.1 Rassismus als Phänomen der Mitte der Gesellschaft

Rassismus wird als Phänomen in der gesellschaftlichen Debatte als Problem des sog. rechten Randes begriffen. Aktuelle Forschungen und die derzeitige gesellschaftspolitische Auseinandersetzung zeigen aber, dass Rassismus als Realität der sog. Mitte der Gesellschaft³ bearbeitet werden muss. Rassismus liegt dann vor, wenn Menschen anderen Menschen aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes bestimmte Charaktermerkmale zusprechen. Es handelt sich um ein machtvoll System von Diskursen und Praxen der Unterscheidung, mit denen Ungleichbehandlung und hegemoniale Machtverhältnisse legitimiert werden (sollen).⁴ Rassistisches Handeln ist eingebunden in historisch gewachsene, gesellschaftliche Gewaltverhältnisse und geschieht oft unbewusst. Die der Einheit übergeordnete Aufgabe ist also, Rassismus soweit wie möglich auf die Bewusstseins-ebene holen, mit dem Ziel diskriminierende Strukturen zu unterbrechen und eine gerechtere Gesellschaft zu gestalten.⁵

2.3.1.2 Rassismuskritische Theologie

Aus theologischer Perspektive ist Rassismus eine der tiefsten Ausprägungen der Sünde, die von Gott geschaffene Menschen und schließlich Gott selbst verletzt.

Die dezidiert theologischen Argumente des katholischen Theologen Lob-Hüdepohl sind in den letzten Jahren für eine rassismuskritische Arbeit im kirchlichen Bereich wichtig geworden. Er weist u.a. auf das Prinzip der menschlichen Fundamentalgleichheit hin, das nicht nur für moderne Staatsauffassungen, sondern auch für das christliche Menschenbild konstitutiv sei. Der christliche Egalitarismus findet eine seiner zentralen Begründungen im ersten Schöpfungsbericht – der Mensch wird in Gen 1,26 als Ebenbild Gottes charakterisiert.⁶ Neutestamentlich wird mit Paulus in Gal 3,28 darauf fokussiert, dass kein Mensch von der Heilsbotschaft ausgeklammert werden soll: „Von daher wird plausibel, dass gerade in der Neuzeit Christen und Kirchen sich mit Berufung auf dieses die Frohe Botschaft Jesu ausdeutende Diktum gegen rassistische, sozialdarwinistische oder auch sexistische Einstellungen und Aktivitäten wenden.“⁷ Wichtig ist nun, Friedrich-Wilhelm Marquardt folgend, die biblisch angesprochene Aufhebung von Differenzen nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln ist: „Aufgehoben sind in Christus nicht die Stände unserer je verschiedenen Berufungen, sondern die Apartheiten, in denen wir uns gegeneinander verschlossen haben [...] er hat die ‚Feindschaften‘ niedergekämpft zwischen Menschengruppen.“⁸ Es geht also gerade nicht darum, Unterschiede zu negieren, sondern sie vielmehr auszuhalten und zu gestalten, da sie *christologisch* gerechtfertigt sind. Da das christliche Prinzip der Fundamentalgleichheit und die

³ In einem Langzeitprojekt vom Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld unter Leitung von Wilhelm Heitmeyer wurden Elemente der sog. Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) erforscht. Deutlich wird in diesen Studien, dass sich in den Hassparolen und Hetzen gegen eine sog. „Überfremdung durch Flüchtlinge“ eine offene GMF spiegelt, die gerade nicht nur das rechtsextreme Spektrum betrifft. Laut der Studie „Fragile Mitte“ (2014) stimmen 40% der Gesellschaft der Aussage zu „Wer schon immer hier lebt, sollte mehr Rechte haben, als die, die später zugezogen sind“ und 37% der Aussage: „Es leben zu viele Ausländer in Deutschland“. (Vgl. Küpper/Zick (2011), S. 54.)

⁴ Vgl. Scharathow (2011), S. 13.

⁵ Vgl. Broden, Mecheril (2010), S. 12f.

⁶ Vgl. Lob-Hüdepohl (2015), S. 298.

⁷ Ebd. S. 299.

⁸ Marquardt (1988), S. 447.

damit implizit (!) einhergehenden Förderung von Differenz zentral sind für den christlichen Glauben, muss die Bearbeitung von Rassismus ein Proprium theologischen Handelns sein.

Weiterhin ist im Rahmen der theologischen Orientierung die biblische Akzentuierung des Fremdseins zu nennen. Hier wird die Freundlichkeit gegenüber den Fremden mit dem eigenen Fremdsein in der Geschichte (Vgl. Lev 18,33 „...Ihr seid auch Fremde gewesen in Ägypten“) begründet. In dieser anamnetischen Denkfigur wird das Verhalten gegenüber den Fremden motiviert aus dem Gedenken an die eigene Geschichte der Fremdheit. Das Gastrecht Israels stellt den Gast gleich, ohne ihn oder sie einzubürgern. Dies geschieht nicht aus Ignoranz oder Abwehr, sondern in Israel selber wird das Selbstverständnis formuliert, Gast im eigenen Land zu sein. Wir haben es hier mit einer biblischen Variation des Valentin-Zitates zu tun, dass den Titel der Einheit bildet. Wir sind alle Gast im Land und tragen ein Stück Fremdheit im Eigenen immer schon mit und in uns. Eine Steigerung dieses *Fremdseins* gibt es aber anthropologisch nicht, d.h. keine Menschen sind fremder als andere, vielmehr werden sie zu Fremden durch gesellschaftliche Praxis erst *gemacht*. Im Unterricht soll daher die Konstruktion von Fremdheit kritisch betrachtet werden. Fundamentalgleichheit und Gastrecht sind ernst genommen Basisbegriffe einer politischen Praxis. Aus ihnen ist mit Hans-Joachim Kraus ein Handeln zu entwickeln, was die Relevanz und auch revolutionäre Sprengkraft des Gesagten wirklich erkennt: „Das Liebesgebot erstreckt sich auf die dem völkischen, nationalen und religiösen Urfremden, auf verachtete Minoritäten, Gastarbeiter, Menschen anderen Glaubens, auf die Unsympathischen und Ausgestoßenen. Dabei wird die Liebe nicht sentimental und emotional bewegt, sondern - in wachsender Kraft - reich an Verständnis und Erkenntnis.“⁹

2.3.1.3 Sozialwissenschaftliche Forschungen

Küpper/Zick weisen aus soziologischer Perspektive auf die problematischen Aspekte von Konzeptionen wie Fremd- und Andersheit hin. Das Fremde werde „stets erneut durch die Differenz zum 'Eigenen' konstruiert und scheint damit fest gefügt und unveränderbar.“¹⁰ Die Einteilung von Menschen in ‚die‘ und ‚wir‘ gehe einher mit der Kategorisierung in Eigen- und Fremdgruppe und diene zumeist dazu, die eine Gruppe besser, die andere schlechter dastehen zu lassen. Küpper/Zick erklären den Mechanismus der Konstruktion mit dem Streben nach „einer positiven, sozialen Identität“¹¹. In diesem Prozess würden soziale Hierarchien (etwa Einwanderer vs. Alteingesessene) geschaffen, meist mit dem Ziel der Absicherung eigener Privilegien. Sie stellen fest: „Vorurteile [...] lassen sich als Elemente eines Syndroms sog. Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit begreifen, getragen im Kern durch eine Ideologie der Ungleichwertigkeit.“¹² Diese Ideologie gilt es gerade auf Grund der christlichen Überzeugung von der Fundamentalgleichheit aller Menschen zu unterbrechen. Dabei ist zu beachten, dass Vorurteile Aggressionen in sich bergen, die sich häufig auf die Unzufriedenheit mit der eigenen Position beziehen (was in der aktuellen Flüchtlingsdebatte besonders deutlich wird). Wenn nun aber Aggressionen durch Moral unterbunden werden, werden sie keinesfalls besänftigt, sondern eher

⁹ Kraus (1983), S. 182.

¹⁰ Küpper/Zick (2011), S. 60.

¹¹ Ebd., S. 50.

¹² Ebd., S. 53.

noch verstärkt. So kann die vorschnell moraline Verdrängung von Vorurteilen noch weitaus schlimmere Folgen als das Vorurteil selbst haben.

2.3.1.4 Die politische Dimension religiöser Bildung

Wie bisher deutlich geworden ist, hat die Einheit einen dezidiert politischen Anspruch. Die politische Dimensionierung religiöser Bildungsprozesse wurde inspiriert von der Politischen Theologie und ist in den letzten Jahren u.a. von Bernhard Grümme vehement aus bildungstheoretischer (nicht 'nur' katechetischer) Perspektive verteidigt worden.¹³ Ähnlich tut es Thomas Schlag und stellt fest, dass die religionspädagogische Wende hin zu einer stärker symbolorientierten und aktuell performativen Ausrichtung des Unterrichts seit den 80er und 90er Jahren den Bezugshorizont des Politischen in den Hintergrund gerückt habe. Die individuelle Expression sei in weiten Teilen Ausgangs- und Zielpunkt des Religionsunterrichts geworden und damit einhergehend seien Fragen nach einer gerechten Gesellschaft vernachlässigt worden. Die Zusammengehörigkeit von ästhetischem und ethischem Lernen werde zwar vielfach behauptet, aber kaum in der religionsdidaktisch eingelöst.¹⁴ Mit Grümme und Schlag sehe ich es als Kernaufgabe religiöser Bildung, Menschen zu einem Blick auf ihresgleichen zu befähigen, der uneingeschränkt ihre unverlierbare Würde voraussetzt, ggf. auch schützt.¹⁵ Es besteht die „tiefste und höchste politische Dimension religiöser Bildung [...] darin, vom Gedanken eines schöpferischen, bewahrenden und befreienden Gottes aus im Angesicht des Anderen tatsächlich den würdigen und wertvollen Anderen erblicken zu können.“

Zu beachten ist das im Beutelsbacher Konsens formulierte Überwältigungsverbot - es geht nicht darum, politische Einstellung zu vermitteln, sondern zu selbständigem Denken anzuleiten. Themen, die in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert werden, können und sollen auch im Unterricht kontrovers behandelt werden, so dass die SuS in der Qualität ihrer Urteilsbildung unterstützt werden. Im Berliner Schulgesetz wird zudem betont, dass es Ziel pädagogischen Handelns sei, Persönlichkeiten zu bilden, „welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten [...]“ (§1(2)). Hierzu leistet die Einheit hoffentlich einen Beitrag und nimmt die im Kerncurriculum der EKBO für den Religionsunterricht in der Oberstufe betonte Verantwortung wahr, ausgehend von der „christlichen Überzeugung von der Gottesebenbildlichkeit und der Einzigartigkeit jedes einzelnen Menschen“¹⁶ Diversität ernst zu nehmen und zu gestalten.

2.3.2 Didaktische Orientierung

Die didaktische Orientierung zielt auf die Entscheidung für eine geeignete Lernmöglichkeit unter Beachtung des Präferenzkriteriums des Kompetenzzuwachses der SuS. Für die thematische Orientierung der SuS muss also das im Rahmen der fachwissenschaftlichen Orientierung entfaltete Material einer didaktischen Reduzierung unterzogen werden. Zusätzlich nenne ich die hilfreiche Bestimmung von Wolfgang Hilligen, dass sich didaktische Kategorien nicht zuerst an den

¹³ Vgl. Grümme (2013), S. 53.

¹⁴ Schlag (2013), S. 9.

¹⁵ Vgl. Ebd., S. 10.

¹⁶ Kerncurriculum, S. 5.

systematischen Begriffen der Fachwissenschaften zu orientieren hätten, „[...]“, sondern [...] an der Bedeutung für das Leben (Überleben, menschenwürdiges Leben).“¹⁷

2.3.2.1 Vorbemerkungen

Die interkulturelle Kompetenz der SuS soll mit der gesamten Reihe durchgängig gefördert werden. Oft wird nun in interkultureller pädagogischer Praxis gut gemeint gegen individuelle Einstellungen vorgegangen, die sich aus bestimmten sozusagen anthropologisch begründeten Relationen gegenüber Fremden ergäben – als Gegenkampagne werden Claudia Machold zufolge häufig interkulturelle Bildungsangebote initiiert, die Rassismus in der Regel wieder (un)mittelbar reproduzieren, da in der Vorstellung der sog. Fremdenfeindlichkeit die Grundkonstruktion von *fremd* und *nicht-fremd* als Rassenkonstruktion reproduziert werde.¹⁸ Diese Kritik aufnehmend gehe ich in der Einheit auf einzelne Aspekte der Konstruktion von Fremdheit ein. Ziel ist, dass die SuS verstehen, dass mit den Begriffen wie *andere/fremd* Zuschreibungen getroffen werden, die stigmatisierend wirken können und Machtverhältnisse reproduzieren.

2.3.2.2 Didaktische Entscheidungen

Da die Selbstreflexion einen wichtigen Aspekt der Einheit bildet, soll zu Beginn den SuS ausreichend Raum gegeben werden, ihren eigenen Zugang zum Thema auszudrücken bzw. bereits zu erweitern und ggf. in Frage zu stellen.

Die dargestellte Aufgabe einer christlichen Ethik führe ich am Beispiel der matthäischen Weihnachtsgeschichte (als Fluchtgeschichte) und einer sich darauf beziehenden Predigt ein. Alternativ hätte das erste Kapitel aus dem Buch Ruth eine Möglichkeit geboten, Aufbruch in die Fremde und Solidarität zu thematisieren. Aber da die Einheit in der Zeit nach Weihnachten angesiedelt ist, lässt sich mit Blick auf den Zuwachs der religiösen Kompetenz wie angestrebt Deutungskompetenz fördern. Dies ist gerade im interkulturellen Spandauer Milieu wichtig, da die SuS etwa mit den Weihnachtsmärkten und -festen eine religiös-kulturelle Symbolwelt wahrnehmen, die nicht alle von ihnen entschlüsseln können.

Im Anschluss an die Behandlung von Mt 2,1-15a setze ich anlässlich des 6. Januar¹⁹ einen Schwerpunkt bei der Darstellung der 'Weisen aus dem Morgenland' und erarbeite mit den SuS die kulturelle Tradierung dieses Motivs. Während auch hier den äußeren Anlass das Kirchenjahr bietet, so ist der innere, dass der Brauch der schwarzen Schminke (sog. Black-Facing) eine breite (mediale) Debatte über Rassismus ausgelöst hat. Anhand der Arbeit an der medialen Rezeption dieser kulturellen Tradition werden religiöse Kompetenz und Medienkompetenz gefördert. Für die Förderung der Interkulturellen Kompetenz ist zu beachten, dass in der Generation der SuS die meisten zwar in Deutschland geboren wurden, einige der Eltern aber aus anderen Herkunftsländern stammen. Die Arbeit am Thema Rassismus ist für sie mit vielfältigen, voraussichtlich *emotionalen* Konnotationen belegt und es ist wichtig, durch die Verwendung von Erfahrungsberichten migrantischer Jugendlicher Möglichkeiten der indirekten Selbstthematisierung bereitzustellen. Zuletzt müssen für die Förderung der *kognitiv* reflektierten interkulturellen

¹⁷ Hilligen (1985), S. 105.

¹⁸ Vgl. Machold (2011), S. 385.

¹⁹ Da mindestens eine Schülerin aus der orthodox-christlichen Tradition kommt, wird wichtig sein, den 6. Januar auch als Tag des orthodoxen Weihnachtsfestes zu thematisieren.

Kompetenz Erklärungen vorgestellt werden, die Prozesse von Aus- und Abgrenzung analytisch besprechbar machen und Begriffe wie Diversität und Integration erörtern.

2.3.3 Methodische Orientierung

Ich gehe zunächst auf methodische Schwerpunkte ein und skizziere im Anschluss ausgewählte Schritte.

2.3.3.1 Emotionale Lerndimension und Selbstreflexion

Ein zentrales methodisches Grundkriterium ist der Einbezug der emotionalen Dimension des Themas. Gerade Begriffe wie Heimat und Fremde bieten in ihrer Symbolkraft und Bedeutungsoffenheit vielfältige persönliche Anknüpfungspunkte. Im umschriebenen Themenfeld sind also emotionale Kräfte wirksam, weshalb ich diese Ebene neben der kognitiven einbeziehe. Ich gehe davon aus, dass für einen subjektorientierten Religionsunterricht die Integration der emotionalen Dimension des Menschseins unabdingbar ist. Hier folge ich Elisabeth Naurath, die festhält, dass die Einbeziehung motivationaler und emotionaler Lerndimensionen unabdingbar für ethisches Lernen ist – ansonsten verliere jenes seinen Subjektbezug und damit letztlich die Bildungsrelevanz.²⁰ Für die vorliegende Einheit heißt das, dass der Zusammenhang zwischen Verstehen und Gefühl im Blick sein muss, um überhaupt so etwas wie Wertebildung zu erreichen. Für Naurath ist die oberste Bildungsprämisse, dass Jugendliche selbst zu Wort kommen können²¹. Sie stellt diese Prämisse vor die Vermittlung von Inhalten und Kompetenzentwicklungszielen, womit sie allerdings auch riskiert, einen Unterricht zu fördern, der ausschließlich auf die emotionale Lage der SuS fokussiert und so Gefahr läuft, das Überwältigungsverbot zu missachten. Insgesamt soll die Dialogfähigkeit der SuS gestärkt und Moralisieren vermieden werden. Wichtig in der Lenkung des Unterrichtsgesprächs ist, dass Sachebene und persönliche Ebene in einem engen Wechselverhältnis stehen. Die pädagogische Kunst wird sein, Gefühle einer sachlichen Auseinandersetzung zugänglich machen und sie zugleich in ihrem Eigenwert und ihrer Unantastbarkeit stehen zu lassen. Die Lebenswelten der SuS sollen nicht Unterrichtsgegenstand werden und zugleich ist es hier eine wichtige Voraussetzung für gelingenden Unterricht, dass sie präsent und besprechbar werden.²² Das sich hieraus ergebende Dilemma muss ich im Unterrichtsgespräch im Blick haben. Die SuS haben jedoch als Heranwachsende auch bereits geübt, Entscheidungsmöglichkeiten wahrzunehmen und Grenzen zu setzen. Ein relevantes übergeordnetes Ziel ist im Kontext der Einheit (im Sinne der 'Betroffenheit' der Lernenden): Persönliche Entscheidungen und Einstellungen sind niemals nur individuell, sie „geschehen in einem gesellschaftlichen Kontext und werden in ihm wirksam“.²³ Durch die Erkenntnis des eigenen Involviertseins in soziale Prozesse wird Handlungskompetenz gefördert.

²⁰ Vgl. Naurath (2013), S. 4.

²¹ Vgl. ebd. S. 6.

²² Vgl. zu diesem Abschnitt Dettmar (2003), S. 2f.

²³ Ebd.

2.3.3.2 Methodische Konkretion

Stunde 1: Für den Einstieg werden Zitate verteilt, die die breite Varianz von Zugängen zur Thematik des Fremdseins verdeutlichen und die SuS zu persönlichen Stellungnahmen motivieren. Die Dynamik des Begriffs soll deutlich werden und somit die Möglichkeit der eigenverantwortlichen Gestaltung. Wichtig ist, dass die ausgewählten Zitate unterschiedliche Zugänge aufrufen und die Heterogenität im Klassenzimmer aufnehmen und fördern. Die SuS können in einem ersten aufschließenden Schritt persönliche Bezüge formulieren. Durch die Methode der Positionierung zu diesen Zitaten fördere ich das Rückfragen nach der eigenen inneren Haltung und führe es als grundlegend für die kommenden Arbeitsschritte ein.

Die Kleingruppenarbeit als Sozialformen erlaubt, dass die SuS in intimer, nicht durch mich als Lehrkraft kontrollierter Atmosphäre möglichst viel selber zu Wort kommen und eigene Gedanken und Gefühle formulieren können. Das plenare Gespräch dient dann wiederum dazu, die Äußerungen der SuS aufzunehmen und sie anzuregen, ihre Aussagen in einen diskursiven Gesamtzusammenhang einzuordnen (Förderung der Reflexionskompetenz).

Stunde 2 und 3: Anhand der biblischen Weihnachtserzählung lernen die SuS das 'fremde Flüchtlingskind Jesus' kennen und können Fremdsein als Grundelement des christlichen Glaubens beschreiben. Während grundlegende Handlungselemente der biblischen Geburtserzählung manchen SuS vertraut sein werden, werden nur wenige um den weiteren Fortgang als Fluchtgeschichte im Matthäus-Evangelium wissen. Als Einstieg wähle ich Karikaturen, die verdeutlichen, dass die Weihnachtserzählung ‚ohne Flüchtlinge, Juden, Araber...‘ geradezu inhaltslos wäre. Die Analyse von Karikaturen bietet die Möglichkeit, Bildbeschreibung zu üben und die Medienkompetenz zu fördern. Durch die Bearbeitung der biblischen Erzählung selber und einer sie aufnehmenden Predigt wird die Textkompetenz geschult. Bibeltext und Predigt werden in Beziehung gesetzt (Anforderungsbereich II). In dieser Phase dominieren hinsichtlich der Sozialform Unterrichtsgespräch und Textarbeit (allein bzw. in Kleingruppen).

Die SuS können anhand der Weihnachtsgeschichte einen biblischen Zugang zur Thematik des Fremdseins beschreiben. Anhand einer Weihnachtspredigt können sie die ethische Dimension des christlichen Glaubens reflektieren. Gefördert werden insgesamt neben religiöser Deutungs- und Handlungskompetenz Text- und Lesekompetenz.

Stunde 4: Am 6. Januar führe ich mit Bezug zum Kirchenjahr und zur Erwähnung der 'Weisen aus dem Morgenland' im behandelten Kapitel des Matthäus-Evangeliums die Tradition der Heiligen drei Könige ein. Diese wird in der darauffolgenden Stunde, der Prüfungsstunde am 20. Januar 2016 vertieft.

Anhand des mit der Tradition verbundenen sog. 'black-facing' erfahren die SuS von historischen und gegenwärtigen Konstruktionen von Fremdheit durch Hautfarbe und kulturellen Stigmatisierungen. Sie können zu diesen reflektiert Stellung beziehen, die Argumentationskompetenz wird gefördert. Sie können Begriffe wie Rassismus und Diversität definieren.

Anhand von Zeitungsartikeln können die SuS die Debatte um den 'Rassismusgehalt' der

behandelten Tradition analysieren (Anforderungsbereich II) und selber in Form eines Artikels Stellung beziehen (Anforderungsbereich III). Gefördert werden sowohl kreative als auch produktive Textkompetenz. Außerdem ist die religiöse Deutungskompetenz im Blick, da die SuS die kulturelle Tradierung eines biblischen Textes beschreiben können.

Stunde 5: Das Lied des kosovo-albanischen Rappers Colos 'Heimatlos' ist ein Beispiel für Lebensgeschichten junger Migrant_innen in Deutschland – die Folgen erlebter Zuschreibungen können anhand des Textes reflektiert werden. Indem ich das Lied „Heimatlos“ von Colos als Unterrichtsgegenstand wähle, beziehe ich die Erfahrungen von Heimat und Heimatlosigkeit ein und ermögliche den SuS die Gelegenheit zur indirekten Selbstthematizierung. Alternativ hätte ich Interviews mit jungen Migrant_innen wählen können, aber das ausdrucksstarke Lied erscheint mir gut geeignet für die Initiierung emotionaler Prozesse.

Gefahr ist, dass die SuS es als unangemessen empfinden, dass sich ihre Lehrerin aus Teilen der Jugendkultur bedient und diese für Unterrichtszwecke benutzt. Ich sehe dennoch auf Grund meiner Beziehung zu den SuS eine gute Chance, es authentisch in den Unterricht zu integrieren. Im Anschluss an die Beschäftigung mit dem Lied erhalten die SuS eine fachwissenschaftliche Auseinandersetzung zur sog. Integrationsdebatte in Textform.

Im Mittelpunkt steht die Förderung der Reflektionskompetenz, da in einem Lied dargestellte individuelle Erfahrungen transformiert und zu einem wissenschaftlichen Diskurs in Beziehung gesetzt werden müssen. Die SuS können die bei Colos beschriebenen Erfahrungen auf die wissenschaftliche Forschung beziehen und den Zusammenhang von Integration und Ausgrenzung erörtern.

Stunde 6: Am Abschluss der Reihe stehen kurze literarische Texte von Franz Kafka und Hans Magnus Enzensberger. Anhand der Texte analysieren die SuS Erklärungsmuster für die Konstruktion von Fremdheit. Alternativ wäre die Einführung sozialwissenschaftlicher Erklärungsmuster möglich gewesen, aber die ausgewählte Gattung hat meines Erachtens mehr Potential, bei den SuS die angestrebte Verknüpfung von emotionalen und kognitiven Zugängen zu fördern. Im Unterricht arbeiten die SuS in Kleingruppen anhand von Fragen zentrale Bedeutungsebenen der Texte heraus und bekommen für den Abschluss der Einheit als Hausaufgabe, die Texte in Beziehung zur übergeordneten Thematik des Kurses zu setzen. Die produktive Textkompetenz wird so gefördert, es können anhand der Ergebnisse zentrale Kompetenzen der Einheit überprüft und ggf. benotet werden.

Mögliche Aufgabenstellung: *Stell dir vor: In der Zeit zwischen Weihnachten und Neujahr liest Du in der Zeitung von brutalen Übergriffen auf ein Spandauer Flüchtlingsheim. Menschen wurden verprügelt, „Deutschland den Deutschen“ ist an die Wand gesprüht worden.*

Im Unterricht hast Du gerade Texte von Franz Kafka und Hans Magnus Enzensberger kennengelernt, die den Mechanismen nachgehen, wie Menschen zu Fremden gemacht werden.

Schreibe einen Leserbrief, in dem Du die Frage erörterst, welche Bedeutung diese Texte für die aktuelle politische Situation haben. Beziehe auch die in der Unterrichtseinheit behandelten biblischen und kulturellen Perspektiven ein.

Als Zentrale Kompetenzen der Einheit lassen sich abschließend formulieren:

1. Die SuS können verschiedene literarische, biblische und politische Perspektiven auf das Thema Fremde beschreiben. Sie können wissenschaftliche Begriffe wie Rassismus, Diversität und Integration anwenden auf die gesellschaftliche Realität und ihre eigene Biografie.
2. Die SuS können Erscheinungsformen von Rassismus analysieren und eigene Sichtweisen begründet darstellen. Sie können herausarbeiten, inwieweit Diversität Probleme und Chancen beinhaltet.
3. Die SuS können sich mithilfe verschiedener Impulse mit ihren Voreinstellungen auseinandersetzen, sie differenzieren und systematisieren anhand traditioneller und aktueller Texte/Medien die Begriffe Heimat und Fremde als Vehikel von Identitätskonstruktionen (kognitiv). Sie gewinnen durch den Transfer zu ihren eigenen (biografischen) Erfahrungen durch die Kommunikation und Konfrontation in der Lerngruppe an Interkulturalitätskompetenz.

3 Darstellung der Unterrichtseinheit

Die gesamte Einheit ist auf drei Blöcke verteilt: eine Sitzung mit drei Stunden, eine einstündige Prüfungsstunde und eine Abschlussstunde am mit zwei Stunden.

Stunde	Thema	Inhalt	Medien/Arbeits-/Sozialform	Kompetenzentwicklung
1	Fremd ist der Fremde nur in der Fremde	Impulse zum Thema Heimat und Fremdsein	Verschiedene Zitate zum Thema „Fremde/Fremdsein“ im Raum verteilt. Die SuS wählen Zitate aus und setzen sich dazu in verschiedenen Aufstellungsformationen in Beziehung. Kleingruppenarbeit und Unterrichtsgespräch.	Die SuS können ihre eigene Verbindung zur Thematik der Unterrichtsreihe formulieren. Sie können sich in Beziehung setzen zu ausgewählten Gesichtspunkten und probeweise eigene Thesen/Fragen entwerfen.
2 u. 3	Fremde in der Bibel	Die Weihnachtsgeschichte als Fluchtgeschichte	Material: Karikaturen, Matthäus 2,1- 15 und Predigt zur Christmette aus der Remberti-Gemeinde in Bremen Methoden: Bildanalyse im gelenkten Unterrichtsgespräch, Textarbeit in Kleingruppen und plenare Präsentation ➤ Ergebnissicherung im Schaubild – Vergleich Bibeltext und Predigttext	Die SuS können ausgewählte Karikaturen beschreiben und deren Bezug zur Thematik herausarbeiten. Sie können Elemente der Weihnachtsgeschichte analysieren und interpretieren und sie als Teil biblischer Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Heimat und Fremde einordnen. Sie können die biblische Erzählung zu einer Predigt in Beziehung setzen und zu gegenwärtigen (kirchlichen) Handlungsmöglichkeiten reflektiert Stellung nehmen.

4	Was ist Rassismus?	Die Debatte um den Rassismusgehalt des sog. Black-facing beim Fest der Heiligen drei Könige	<p>Aktuelle Zeitungsartikel zum Thema</p> <p>Gruppenarbeit zur Erarbeitung der verschiedenen Aspekte des Themas</p> <p>Unterrichtsgespräch zur gemeinsamen Erarbeitung eines Schaubildes</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ergebnissicherung: Verfassen eines Artikels für ein Gemeindeblatt 	Die SuS können die kulturelle Tradition des Festes der Heiligen Drei Könige darstellen und anhand von Zeitungsartikeln den gesellschaftlich diskutierten Rassismusgehalt des Brauches des sog. ‚Black-Facing‘ erörtern. Sie können in Form eines Leserbriefes Handlungsoptionen etwa für Sternsinger_innen entwerfen.
5	Identität und Integration	Identitätskonzepte junger Migranten, Auseinandersetzung mit den Begriffen Heimat und Fremde in der Jugendkultur; Erörterung des Integrationsbegriffs	<p>Material: Lied „Heimatlos“ (Colos) , Stefan Kurzke-Maasmeier: „Migration und Integration als Herausforderungen einer verantwortlichen Gesellschaft“</p> <p>Methoden: Hören des Raps und Textanalyse, Gruppenarbeit zur Erarbeitung des fachwissenschaftlichen Textes</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ergebnissicherung: In Partner_innenarbeit und anschließend im Unterrichtsgespräch erarbeitete Tabelle zur Relation von Text und Lied 	Die SuS können anhand eines Liedes die Situation von Migrant_innen in Deutschland darstellen und ihre eigenen Erfahrungen dazu in Beziehung setzen. Sie können stereotype Zuschreibungen überprüfen mit Hilfe eines Sachtextes die Termini „Integration“ und „Inklusion“ kritisch prüfen und auf diese Weise vorhandenes Wissen vertiefen.

6	Literarische Erklärungsversuche von Ausgrenzung	Erklärungen von Mechanismen und Strukturen von Ab- und Ausgrenzung bei Kafka und Enzensberger	<p>Material: „Gemeinschaft“ (Franz Kafka), „Das Fremde im Eigenen hassen“ (Hans-Magnus Enzensberger)</p> <p>Fragengelenkte Textarbeit in Kleingruppen und anschließendes Unterrichtsgespräch</p> <p>Kreative Hausaufgabe als Abschluss der Einheit</p>	Die SuS können literarische Perspektiven auf das Thema darstellen und diese zu ausgewählten Elementen der Einheit in Beziehung setzen. Sie können Konsequenzen bisher behandelten Themen für aktuelle politische Herausforderungen aufzeigen.
---	---	---	--	---

4 Literaturverzeichnis

Broden, Anne und Mecheril, Paul: Rassismus bildet: bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld 2010.

Dettmar, Volker, Sigrid Schlesinger u.a.: Heimat und Identität. In Unterrichtsmaterialien Sek I Religion 7/2003 Aachen.

Grümme, Bernhard: Die politische Dimension religiöser Bildung. Bildungstheoretische Annäherungen. In Könemann, Judith und Mette, Norbert: Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss. Ostfildern 2013, S. 53-55.

Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, Wiesbaden 1985.

Hormel, Ulrike, Albert Scherr: Interkulturelle Pädagogik: Standpunkte und Perspektiven, in: kursiv – Journal für politische Bildung Nr. 2/2004, S. 32-44.

Kalpaka, Anita: Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren, in: Wiebke Scharatow/Rudolf Leiprecht (Hg.), Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach 2009, S. 25-40.

Kraus, Hans-Joachim: Systematische Theologie im Kontext biblischer Geschichte und Eschatologie, Neukirchen 1983.

Küpper, Beate und Zick, Andreas: „Religiösität und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ Ergebnisse der GMF Studien In: Strube, Sonja (Hrsg.) Rechtsextremismus als Herausforderung an die Theologie, S. 48-63.

Lob-Hüdepohl, Andreas: Die Verantwortung von Christinnen und Christen. In: Strube, Sonja (Hrsg.) Rechtsextremismus als Herausforderung an die Theologie, S. 295-308.

Machold, Claudia: (Anti-)Rassismus kritisch (ge-)lesen. Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive. In: Scharatow, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach 2009, S. 379-396.

Marquardt, Friedrich-Wilhelm: Von Elend und Heimsuchung der Theologie. Prolegomena zur Dogmatik. München 1988.

Naurath, Elisabeth: Warum der Religionsunterricht für die Werte-Bildung so wichtig ist. In: Loccumer Pelikan 1/2013, S. 3-6.

Quehl, Thomas: Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule. In: Scharatow, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach 2009, S. 226-243.

Schlag, Thomas: Politische Bildung als Dimension religiöser Bildung. In: Loccumer Pelikan 1/2013; , S. 7-10.

weitere Quellen:

Rahmenlehrplan Kerncurriculum Sek II

https://www.ekbo.de/fileadmin/ekbo/mandant/ekbo.de/files_ekbo.de/5._HANDELN/Schule_Bildung/Kerncurriculum_Sek_II.pdf

letzter Zugriff 4.12.2015

Beutelsbacher Konsens

<http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>

letzter Zugriff 4.12.2015

Berliner Schulgesetz

<http://gesetze.berlin.de/jportal/;jsessionid=0AA160322CADF4EFC506A2F247B69D47.jp21?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulGBEp1>

letzter Zugriff 4.12.2015

Quellangaben zu den im Unterricht verwendeten Materialien jeweils im Materialanhang angegeben.

5 Materialanhang

- Stunde 1: Zitatesammlung
- Stunde 2 und 3: Karikaturen, Bibeltext Mt, Predigtausschnitt
- Stunde 4: Zeitungsartikel
- Stunde 5: Lied von Colos „heimatlos“, Sachtext zur Integrationsdebatte
- Stunde 6: Texte von Kafka und Enzensberger

5.1 Stunde 1: Zitatesammlung

Sätze für den Einstieg

(Ergänzung je nach Fortgang des Kurses)

„Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.“ (Karl Valentin)

„Die Vaterlandsliebe wird schon dadurch beeinträchtigt, dass man überhaupt keine Auswahl hat“
(Berthold Brecht)

„Was uns trennt, ist nicht die Hautfarbe, sondern der Wunsch, andere zu beherrschen“
(Indianerrat, Cauca)

„Die Leitkultur ist eine moderne Variante des Rassismus“ (unbekannt)

„Einander kennen lernen heißt lernen, wie fremd man einander ist“ (Christian Morgenstern)

„Es ist gar schön, an einem Orte fremd sein, aber so notwendig, eine Heimat zu haben“
(Johann Wolfgang von Goethe)

„Wie ein Einheimischer soll euch der Fremde gelten, der bei euch lebt. Und du sollst ihn lieben wie dich selbst, denn ihr seid selbst Fremde gewesen im Land Ägypten. Ich bin der HERR, euer Gott.“
(3. Buch Mose, Kapitel 19, 34)

"Ich träume davon, dass eines Tages die Menschen sich erheben und einsehen werden, dass sie geschaffen sind, um als Brüder miteinander zu leben." (Martin Luther King)

„Heimat ist unerlässlich, aber sie ist nicht an Ländereien gebunden. Heimat ist der Mensch, dessen Wesen wir vernehmen und erreichen“ (Max Frisch)

„Fremdenfeindlichkeit zeugt nur von eigener Schwäche.“ (Karl Friedrich Von Weizsäcker)

"Wie bestimmt man die Stunde, in der die Nacht endet und der Tag beginnt?" [...] Der Rabbi antwortete: "Es ist dann, wenn Ihr in das Gesicht eines beliebigen Menschen schaut und dort Eure Schwester oder Euren Bruder erkennt. Bis dahin ist die Nacht noch bei uns." (Jüdische Erzählung)

Dein Christ ist ein Jude.

[...] Deine Pizza italienisch.

Deine Demokratie griechisch..

Deine Zahlen arabisch.

Deine Schrift lateinisch.

Und Dein Nachbar nur ein Ausländer. (Autor_in unbekannt)

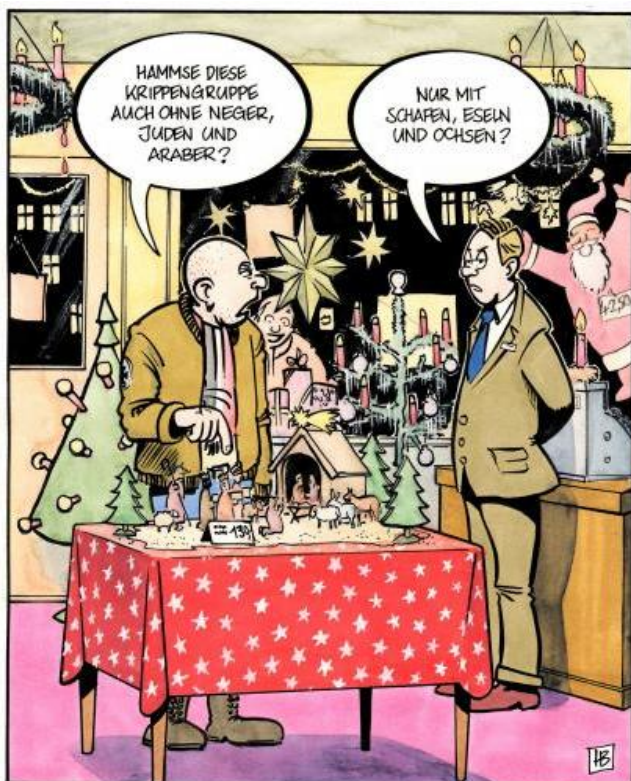
Alle Menschen sind Ausländer. Fast überall. (Autor_in unbekannt)

5.2 Stunde 2: Karikaturen, Bibeltext Mt, Predigtausschnitt

Karikatur von Harm Bengen, 13.12.2014

<http://www.mainpost.de/ueberregional/leseranwalt/Der-Leseranwalt-Kann-man-die-Karikatur-einer-Weihnachtskrippe-wirklich-so-gruendlich-missverstehen;art18771,8494814>

(letzter Zugriff 4.12.2015)

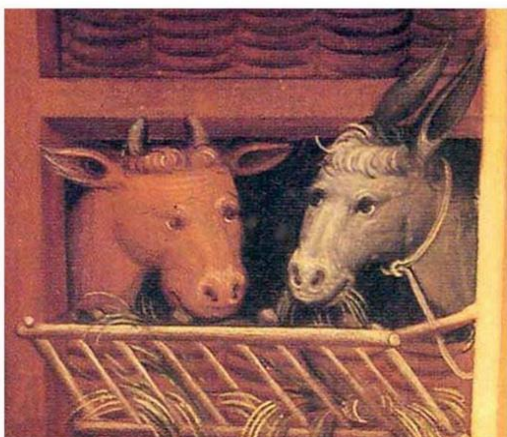


Ausschnitte aus einem Leser_innenbrief mit Antwortschreiben zum Artikel

„Eine erstaunliche Leserstimme ist Anlass, sie noch einmal zum Thema zu machen. Ich zitiere: „Diese Karikatur (von Harm Bengen/erschieden Samstag, 13.12.2014) war außerordentlich geschmacklos. Hier wollte jemand eine Krippe kaufen ohne Juden, Neger, Araber und Flüchtlinge“.

„Karikaturen sind satirische Meinungsbeiträge. Sie spitzen zu, überziehen oder verkehren ins Gegenteil. Pointiert setzen sich Karikaturisten mit Themen auseinander, um auf Missstände aufmerksam zu machen. Ich meine, das ist Harm Bengen hier bestens gelungen. Er hat mit einer Weihnachtskrippe Rassismus zeitgemäß bloßgestellt. Die Antwort des Verkäufers rückt die dabei ins Gegenteil verkehrte Situation pointiert wieder zurecht. Und das entspricht doch der Meinung des Lesers. Die Karikatur prangert wie er Rassismus und Fremdenfeindlichkeit an.“

Bei einer Weihnachtskrippe
ohne Araber, Afrikaner, Juden
und Flüchtlinge bleiben nur
noch Ochs und Esel übrig.



Quelle unbekannt

Matthäus 2,1-15a

(Übersetzung Luther 1984)

1Als Jesus geboren war in Bethlehem in Judäa zur Zeit des Königs Herodes, siehe, da kamen Weise aus dem Morgenland nach Jerusalem und sprachen:

2Wo ist der neugeborene König der Juden? Wir haben seinen Stern gesehen im Morgenland und sind gekommen, ihn anzubeten.

3Als das der König Herodes hörte, erschrak er und mit ihm ganz Jerusalem,

4und er ließ zusammenkommen alle Hohenpriester und Schriftgelehrten des Volkes und erforschte von ihnen, wo der Christus geboren werden sollte.

5Und sie sagten ihm: In Bethlehem in Judäa; denn so steht geschrieben durch den Propheten (Micha 5,1):

6»Und du, Bethlehem im jüdischen Lande, bist keineswegs die kleinste unter den Städten in Juda; denn aus dir wird kommen der Fürst, der mein Volk Israel weiden soll.«

7Da rief Herodes die Weisen heimlich zu sich und erkundete genau von ihnen, wann der Stern erschienen wäre,

8und schickte sie nach Bethlehem und sprach: Zieht hin und forschet fleißig nach dem Kindlein; und wenn ihr's findet, so sagt mir's wieder, dass auch ich komme und es anbete.

9Als sie nun den König gehört hatten, zogen sie hin. Und siehe, der Stern, den sie im Morgenland gesehen hatten, ging vor ihnen her, bis er über dem Ort stand, wo das Kindlein war.

10Als sie den Stern sahen, wurden sie hocheifrig

11und gingen in das Haus und fanden das Kindlein mit Maria, seiner Mutter, und fielen nieder

und beteten es an und taten ihre Schätze auf und schenkten ihm Gold, Weihrauch und Myrrhe.
12Und Gott befahl ihnen im Traum, nicht wieder zu Herodes zurückzukehren; und sie zogen auf einem andern Weg wieder in ihr Land.

13Als sie aber hinweggezogen waren, siehe, da erschien der Engel des Herrn dem Josef im Traum und sprach: Steh auf, nimm das Kindlein und seine Mutter mit dir und flieh nach Ägypten und bleib dort, bis ich dir's sage; denn Herodes hat vor, das Kindlein zu suchen, um es umzubringen.

14Da stand er auf und nahm das Kindlein und seine Mutter mit sich bei Nacht und entwich nach Ägypten

15a und blieb dort bis nach dem Tod des Herodes.

Auszüge aus einer Predigt von Dirk von Jutrczenka, St. Remberti am Heiligabend 2012

http://www.bagkr.de/wp-content/uploads/Christmette_2012_Remberti_Gemeinde_Predigt.pdf, (letzter Zugriff 1.12.2015)

[...] Gesetzt den Fall, Maria und Josef machten sich noch einmal auf den Weg, diesmal zu uns. Wie würden wir auf die beiden reagieren, wie würden wir ihnen begegnen? Wärst du, Kindchen, im Kaschubenlande, wärst du, Kindchen, doch bei uns geboren, dichtete Werner Bergengruen Ende der zwanziger Jahre. Sieh, du hättest nicht auf Heu gelegen, wärst auf Daunen weich gebettet worden. - Wärst du Kindchen, doch bei uns geboren...?

Letzte Woche tagte der Beirat Schwachhausen und befasste sich mit der geplanten temporären Notunterkunft für Flüchtlinge, die in der ehemaligen internationalen Schule in der Thomas-Mann-Straße eingerichtet werden soll. Viele waren da und unterstützten das Vorhaben, doch auch die Ängste und Vorbehalte waren groß. Es sei ja statistisch erwiesen, dass im Umfeld von solchen Unterkünften die Kriminalitätsrate höher sei, konstatierte ein freundlicher Anwohner. Warum ausgerechnet in der Thomas-Mann-Straße, fragten andere. Am Ende stimmte der Beirat einmütig dafür. So wird in den nächsten Wochen und Monaten, vielleicht von Februar bis April auch in unserem Stadtteil etwas sein, das an anderen Stellen in Bremen längst Realität ist. Flüchtlinge vornehmlich aus Syrien, Irak, Afghanistan, manche aus Nordafrika. Menschen, die sich auf einen unvorhersehbaren Weg gemacht haben. Die schon viel Glück hatten, dass sie es bis hierher geschafft haben. Wir müssen kein schlechtes Gewissen haben, wenn wir nicht selbst auf der Flucht sind, wenn wir nicht selbst in der Armenküche anstehen. Aber wie wir als Christinnen und Christen auf Not und Armut reagieren und wie wir mit den Menschen umgehen sollten, da ist die Bibel ganz klar. Es ist kein Zufall, wie die Evangelien die Weihnachtsgeschichte erzählen: Jesus kommt in die Welt, ausgeliefert und angewiesen auf Schutz. Geboren in ärmlichen Verhältnissen, auf der Durchreise, ohne ein echtes Dach über dem Kopf, auf der Flucht. Die Geschichte ist Programm, denn sie verweist auf die Botschaft des erwachsenen Jesus. Seine Botschaft richtet sich an die Schwachen, die Entrechteten, an Flüchtlinge, Verzweifelte und Hoffende, an diejenigen ohne Lobby und ohne Einfluss, aber mit dem Bedürfnis nach Schutz und Gerechtigkeit. Ihnen gilt das Reich Gottes in besonderer Weise. [...]

5.3 Stunde 4: Zeitungsartikel

Zur Tradition der Heiligen Drei Könige (aktuelle Artikel Anfang Januar)

<http://www.swr.de/landesschau-aktuell/bw/ist-die-sternsinger-tradition-rassistisch-drei-weiße-aus-dem-morgenland/-/id=1622/did=14826802/nid=1622/dmeiqk/index.html>Methodik

(letzter Zugriff 4.12.2015)

Drei Weiße aus dem Morgenland (Iris Volk), 6.1.2015

Die heiligen drei Könige sammeln Spenden für Kinder in aller Welt. Oft ist ein schwarzer König dabei. Ein leuchtendes Beispiel für Weltoffenheit und Toleranz oder das Gegenteil?

Als Madina Mohamed in der Grundschule zum ersten Mal Sternsinger sah - zwei weiße Könige und einen schwarz angemalten - war sie verwirrt, konnte das Gefühl aber zuerst nicht einordnen. "Erst später, als ich über Blackface gelesen habe, wusste ich, was das war", sagt die Leiterin der "Initiative Schwarze Menschen in Deutschland" (ISD) Stuttgart.

Als Blackface bezeichnet man eine rassistische Praxis, die ihren Ursprung im amerikanischen Theater des 19. Jahrhunderts hat: Weiße Schauspieler schminkten sich als Schwarze und stellten sie als immer betrunken und dumm dar. Auch heute und auch an deutschen Theatern ist es oft noch gängig, dass schwarze Rollen von geschminkten weißen Schauspielern gespielt werden - was unter anderem die Folge hat, dass schwarze Schauspieler nur selten engagiert werden.

Die unrühmliche Geschichte des Blackface ist ein Grund dafür, dass Madina Mohamed die Sternsinger-Tradition kritisiert. Denn auch der schwarze unter den heiligen drei Königen - mal ist es der Caspar, mal der Melchior - wird meist von einem geschminkten weißen Kind dargestellt. Sind die Sternsinger also rassistisch? "Wir verstehen es so, dass herabwürdigendes Blackfacing in Amerika diskriminierend ist", sagt Thomas Römer vom Kindermissionswerk, dem Träger der Sternsinger-Aktion. Bei den Weisen aus dem Morgenland gehe es aber um einen würdevollen König. "Wir sehen einen Unterschied zu verhohnepielnden Darstellungen, mit dicken Lippen zum Beispiel."

Aus Weiß mach Schwarz

Doch auch wenn der schwarze König keine lächerliche Figur ist - auf Schwarze kann es trotzdem verletzend wirken, wenn Weiße sich schwarze Haut schminken. "Es hat etwas mit Machtstrukturen in der Gesellschaft zu tun", erklärt Madina Mohamed. "Weiße können Asiaten oder Schwarze darstellen." Umgekehrt komme das so gut wie nie vor. Die Aussage gegenüber Nicht-Weißen sei: "Ich darf das machen, weil du nicht Teil der Gesellschaft bist."

Große Diskussionen gab es in den vergangenen Jahren zu einer ähnlichen Tradition in den Niederlanden: Dort reist der Nikolaus "Sinterklaas" mit Helfern durchs Land, die wie schwarze Diener geschminkt und gekleidet sind. Hierzulande ist die Debatte für das Kindermissionswerk relativ neu: "Wir haben noch keine entsprechenden Reaktionen aus Pfarrgemeinden oder von Kindern bekommen", sagt Thomas Römer. Aber er stellt auch klar: "Wir wollen auf keinen Fall, dass sich Menschen anderer Hautfarbe in Deutschland durch die Aktion Dreikönigssingen verletzt fühlen."

Für Madina Mohamed wäre die Lösung ganz einfach: "Die Kinder können sich gerne verkleiden, und wenn ein schwarzes oder asiatisches Kind dabei ist, ist das egal." Einem Kind, das sich schwarz anmalen wolle, könne man erklären, dass es damit seinem schwarzen Schulkollegen Markus weh tue.

"Wir brauchen den Diskurs"

Das Kindermissionswerk stellt den Kirchengemeinden Informationen rund um die Sternsinger zur Verfügung, gibt zum Beispiel auch Tipps zum Kronenbasteln - vielleicht ist in diesen Materialien künftig auch Platz für Aufklärung in Sachen Blackface?

Thomas Römer kann sich das gut vorstellen. "Es wäre hilfreich, wenn sich Initiativen bei uns melden würden, wir brauchen den Diskurs."

Auf Pressebildern des Jahres 2014 sind übrigens kaum Politiker mit schwarz angemalten Königen zu sehen. Ein erstes Zeichen für Umdenken ist das aber noch nicht, der Verzicht auf Farbe hat einen anderen Grund: "Wir empfehlen schon seit Jahren bei großen Empfängen: 'Schminkt Euch nicht'", sagt Thomas Römer. "Denn die Schminke verläuft im Scheinwerferlicht."

Folgende Texte aus: Pack dein Leben zusammen. Migration und Flucht. Missio. Glauben. leben. geben. München 2009.

http://www.missiothek.de/phocadownload/religionerleben/MIM%204079%20Reli_erleben_16-1.pdf

(letzter Zugriff 1.12.2015)

5.4 Stunde 5: Lied von Colos „heimatlos“, Sachtext zur Integrationsdebatte

Colos: Heimatlos (nicht akzeptiert)

Ausländer hier, Ausländer da,
egal wo wir sind, wir werden nicht akzeptiert.
Mein Volk kennt keine Freiheit,
meine Generation hat keine Heimat.

Ich hab schon 12 Jahre meines Lebens hier verbracht,
damals 1994 hätt' ich es nicht gedacht.
Mein Vater sagte: „Wir müssen uns hier anpassen.“
Es war verdammt schwer, alles hinter sich zu lassen.

Egal was kommt, seine Heimat darf man nie aufgeben,
ich bleibe Dir treu und beginn mein neues Leben,
denn irgendwann ist der Krieg unten vorbei
und danach ist unser Volk endlich frei.

Wir hab'n im Heim gelebt, zu sechst in einem Zimmer,
wir hofften das Beste, doch es wurde immer schlimmer.
Viele Jahre sind vergangen und ich wurde älter.
Mit dem großen Unterschied zu meinen Eltern
bin ich hier aufgewachsen unter vielen Ausländern,
hatte viele neue Leute aus verschiedenen Ländern.
Alles nahm seinen Lauf, jedoch hier, wo ich heute bin,
direkt in Kreuzberg, auf den Straßen von Berlin.

Ausländer hier, Ausländer da,
egal wo wir sind, wir werden nicht akzeptiert.
Mein Volk kennt keine Freiheit,
meine Generation hat keine Heimat.

Kein Mensch verlässt seine Heimat aus Vergnügen,
wer Euch so was erzählt, verbreitet dumme Lügen.
Ob hier geboren, Immigrant oder Gastarbeiter
– für deren Kinder hier geht das Leben weiter.
Wir bleiben unter uns, weil uns keiner akzeptiert.
Wir sind heimatlos, weil so viel Schlechtes passiert,
verzweifelt auf der Suche nach einer neuen Heimat,
denn jeder Mensch verdient ein Leben in Glück und Freiheit.

Unsere Generation bezahlt den höchsten Preis:
Wir sind fremd in unserer Heimat – das ist das, was keiner weiß.
Es interessiert keinen, was wir alles durchmachen.
Ihr denkt, wir sind glücklich, doch ihr seht uns nie lachen.
Dieses Leben haben unsere Eltern für uns ausgesucht.
Deutschland war der Ausweg in ein Leben auf der Flucht.

Mein Volk kennt keine Freiheit,
meine Generation hat keine Heimat.
Ausländer hier, Ausländer da, egal wo wir sind,
wir werden nicht akzeptiert.
Mein Volk kennt keine Freiheit, meine Generation hat keine Heimat.

(2007, Vom Album: Colos "Leben im Exil")

Zur Integrationsdebatte

Die Debatte um Migration hat sich zu der Frage hin ausgeweitet, wie die temporäre Aufnahme von Zuwanderern durch Prozesse und Politiken der Integration abgelöst werden kann. [...] Assimilation meint die Anpassungsleistung eines Einzelnen oder einer Gruppe an die institutionalisierten sozialen Erwartungen. Die Forderung nach einer solchen einseitigen Leistung der Migranten findet in manchen politischen Debatten Widerhall, etwa weil angenommen wird, dass ausschließlich mit der Ausrichtung der Lebensführung an den sozialen und normativen Kontexten des Aufnahmelandes eine Teilhabe an den Ressourcen wie Arbeit [...], Bildung oder Gesundheit erreicht werden könne. Demgegenüber steht das Konzept der Inklusion und der Inkorporation [...]. Durch eine solche Betrachtungsweise wird die Verantwortungspflicht des Staates und seiner Akteure in den einzelnen Bereichen der Lebensführung moderner Gesellschaften (Politik, Wirtschaft, Gesundheit, Erziehung, Religion) in den Blick gerückt. [...]

Integration ist eine soziale Herausforderung

In der Diskussion um die Fragen von kultureller Integration als Teilhabe [...] an den grundlegenden Normen und Werten einer Gesellschaft, gerät häufig aus dem Blick, dass nicht gelungene Integration [...] eine soziale Herausforderung ist. Der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung zeigte zuletzt deutlich, in welchem Maße Migrantinnen und Migranten von sozialem Ausschluss, Armut und Desintegration betroffen sind. Sie gehören häufig zu der Gruppe, bei denen Einkommensarmut, Unterversorgung und oftmals eine schlechte gesundheitliche Situation zusammentreffen. In welcher Weise dabei solche Benachteiligungen auch immer sichtbar werden, der innerpsychische Effekt ist häufig derselbe. Mit dem Gefühl, dass der eigene Beitrag am ökonomischen oder politischen Prozess weder als aktiver Teilnehmer und Gestalter, noch als Konsument von besonderer Bedeutung ist, sinkt das Maß der Selbstwertschätzung und damit eine der wichtigsten Ressourcen für Integrationsinitiative. Das vermeintliche ethnische Problem entpuppt sich als ungelöste soziale Frage: nicht die „Parallelgesellschaften“ in Berlin-Neukölln und woanders stehen der Integration im Weg, sondern die dort herrschenden Perspektivlosigkeiten und

Armutsverhältnisse. [...] Eine Herausforderung für den sozialen Zusammenhalt und die Solidaritätspotenziale einer Gesellschaft ist die Integration von Migranten nicht zuletzt deshalb, weil mit der gestiegenen Abstiegsangst auch mittlerer Bevölkerungsschichten, ein hoher Druck und Abwertungstendenzen gegenüber schwachen sozialen Gruppen entstanden ist. [...]

Inklusion als moralischer Dialog

Integration wird zu einem Inklusionsprozess, wenn die Aufnahmegesellschaft bereit ist, nicht nur das Fremde in das unverändert Eigene aufzunehmen, sondern [...] die vermeintlichen Unverrückbarkeiten eigener kultureller Muster und moralischer Überzeugungen einer Revision und damit auch einer Veränderung zu unterziehen. [...] Aber ein solches Nachdenken über ein gerechtes Zusammenleben von Einheimischen und Zuwanderern ist – will es als moralischer Dialog allen Betroffenen eine faire Beteiligung ermöglichen – auf die [...] Fremden angewiesen. Ein Kriterium für eine verantwortliche Inklusionsgesellschaft ist damit benannt: [...] die konsequente Einbindung von Repräsentanten der unterschiedlichen Migrantengruppen im Vorfeld von Gesetzgebungsverfahren, in relevante kommunale und gemeinwesenbezogene Entscheidungsprozesse oder in Härtefallkommissionen u. ä. [...]

Integration gelingt nur durch einen Dialog zwischen Gleichgestellten (*par cum pari*). „Kein demokratischer Staat kann die Etablierung dauerhafter Statusunterschiede zwischen Bürgern und Fremdlingen zulassen [...]. Die in ihm lebenden Personen sind der Autorität dieses Staates entweder unterworfen, oder sie sind es nicht; wenn sie ihr unterworfen sind, dann müssen sie bei dem, was ihre Obrigkeit tut, ein Mitspracherecht und letztlich sogar ein gleiches Mitspracherecht haben.“

Aus: Stefan Kurzke-Maasmeier, Migration und Integration als Herausforderungen einer verantwortlichen Gesellschaft (= Arbeitspapiere des ICEP 1/2007), Berlin 2007.

5.5 Stunde 6: Texte von Kafka und Enzensberger

Folgende Texte und Erarbeitungsaufgaben aus Unterrichtsmaterial der Körber-Stiftung: Mit Unterschieden leben. Mehrheiten und Minderheiten. Hamburg 2000.

Im Fremden das Eigene hassen?

Hans Magnus Enzensberger über die aktuelle Völkerwanderung und die deutsche Selbstüberforderung (DER SPIEGEL 34/1992)

Zwei Passagiere in einem Eisenbahnabteil. Wir wissen nichts über ihre Vorgeschichte, ihre Herkunft oder ihr Ziel. Sie haben sich häuslich eingerichtet, Tischchen, Kleiderhaken, Gepäckablagen in Beschlag genommen. Auf den freien Sitzen liegen Zeitungen, Mäntel, Handtaschen herum. Die Tür öffnet sich, und zwei neue Reisende treten ein. Ihre Ankunft wird nicht begrüßt. Ein deutlicher Widerwille macht sich bemerkbar, zusammenzurücken, die freien Plätze zu räumen, den Stauraum über den Sitzen zu teilen. Dabei verhalten sich die ursprünglichen Fahrgäste, auch wenn sie einander gar nicht kennen, eigentümlich solidarisch. Sie treten, den neu Hinzukommenden gegenüber, als Gruppe auf. Es ist ihr Territorium, das zur Disposition steht. Jeden, der neu zusteigt, betrachten sie als Eindringling. Ihr Selbstverständnis ist das von Eingeborenen, die den ganzen Raum für sich in Anspruch nehmen. Diese Auffassung läßt sich rational nicht begründen. Um so tiefer scheint sie verwurzelt zu sein.

Dennoch kommt es so gut wie nie zu offenen Auseinandersetzungen. Das liegt daran, daß die Fahrgäste einem Regelsystem unterliegen, das nicht von ihnen abhängt. Ihr territorialer Instinkt wird einerseits durch den institutionellen Code der Bahn, andererseits durch ungeschriebene Verhaltensnormen wie die der Höflichkeit gebändigt. Also werden nur Blicke getauscht und Entschuldigungsformeln zwischen den Zähnen gemurmelt. Die neuen Fahrgäste werden geduldet. Man gewöhnt sich an sie. Doch bleiben sie, wenn auch in abnehmendem Grade, stigmatisiert. Dieses harmlose Modell ist nicht frei von absurden Zügen. Das Eisenbahnabteil ist ein transitorischer Aufenthalt, ein Ort, der nur dem Ortswechsel dient. Die Fluktuation ist seine Bestimmung. Der Passagier ist die Negation des Seßhaften. Er hat ein reales Territorium gegen ein virtuelles eingetauscht. Trotzdem verteidigt er seine flüchtige Bleibe nicht ohne stille Erbitterung.

Nun öffnen zwei weitere Passagiere die Tür des Abteils. Von diesem Augenblick an verändert sich der Status der zuvor Eingetretenen. Eben noch waren sie Eindringlinge, Außenseiter; jetzt haben sie sich mit einem Mal in Eingeborene verwandelt. Sie gehören zum Clan der Seßhaften, der Abteilbesitzer und nehmen alle Privilegien für sich in Anspruch, von denen jene glauben, daß sie ihnen zustünden. Paradox wirkt dabei die Verteidigung eines "angestammten" Territoriums, das soeben erst besetzt wurde; bemerkenswert das Fehlen jeder Empathie mit den Neuankömmlingen, die mit denselben Widerständen zu kämpfen, dieselbe schwierige Initiation vor sich haben, der sich ihre Vorgänger unterziehen mußten; eigentümlich die rasche Vergeßlichkeit, mit der das eigene Herkommen verdeckt und verleugnet wird.

Gemeinschaft

(Franz Kafka, Erzählungen aus dem Nachlass)

Wir sind fünf Freunde, wir sind einmal hintereinander aus einem Haus gekommen, zuerst kam der eine und stellte sich neben das Tor, dann kam der zweite und vielmehr glitt so leicht, wie ein Quecksilberkügelchen gleitet, der dritte aus dem Tor und stellte sich unweit vom ersten auf, dann der vierte, dann der fünfte. Schließlich standen wir alle in einer Reihe. Die Leute wurden auf uns aufmerksam, zeigten auf uns und sagten: »Die fünf sind jetzt aus diesem Haus gekommen.« Seitdem leben wir zusammen, es wäre ein friedliches Leben, wenn sich nicht immerfort ein sechster einmischen würde. Er tut uns nichts, aber er ist uns lästig, das ist genug getan; warum drängt er sich ein, wo man ihn nicht haben will. Wir kennen ihn nicht und wollen ihn nicht bei uns aufnehmen. Wir fünf haben zwar früher einander auch nicht gekannt, und wenn man will, kennen wir einander auch jetzt nicht, aber was bei uns fünf möglich ist und geduldet wird, ist bei jenem sechsten nicht möglich und wird nicht geduldet. Außerdem sind wir fünf und wir wollen nicht sechs sein. Und was soll überhaupt dieses fortwährende Beisammensein für einen Sinn haben, auch bei uns fünf hat es keinen Sinn, aber nun sind wir schon beisammen und bleiben es, aber eine neue Vereinigung wollen wir nicht, eben auf Grund unserer Erfahrungen. Wie soll man aber das alles dem sechsten beibringen, lange Erklärungen würden schon fast eine Aufnahme in unsern Kreis bedeuten, wir erklären lieber nichts und nehmen ihn nicht auf. Mag er noch so sehr die Lippen aufwerfen, wir stoßen ihn mit dem Ellbogen weg, aber mögen wir ihn noch so sehr wegstoßen, er kommt wieder.

Lies den Text von Enzensberger. Sortiere: Welche Begriffe passen zum „Wir“, welche zu den „Fremden“

Ein Eisenbahnabteil ist ein Stellvertreter-Bild für ein Territorium. Welche wirklichen Territorien könnten gemeint sein? Welche Geschichten fallen Dir dann zu den Passagieren ein.

Lies den Text von Kafka, was ist ähnlich, was ist verschieden?

Vergleiche die Perspektive, aus der die Texte geschrieben sind. Kannst Du Beispiele aus deinem Lebensumfeld nennen?