

VABO-KLASSEN

# Sonderthemen

online

IM RELIGIONSUNTERRICHT

## Vertraute Welten – Fremde Welten

Materialien für  
den Religions-  
unterricht in  
VABO-Klassen



## Vertraute Welten – Fremde Welten

<i>Gronover, Hauf, Murillo Soberanis, Schnabel-Henke, Zugmaier</i> . . . . .	3
Autorität <i>Matthias Gronover</i> . . . . .	9
Gemeinsam erleben <i>Tobias Zugmaier</i> . . . . .	24
Anderen Religionen begegnen <i>Katerina Murillo Soberanis</i> . . . . .	35
Mit Pluralität von Beziehungsformen umgehen <i>Hanne Schnabel-Henke</i> . .	46
Gastfreundschaft leben <i>Jörn Peter Hauf</i> . . . . .	60
Paul Klee – Wanderer zwischen Welten <i>Maria Jakobs</i> . . . . .	73

# Vertraute Welten – Fremde Welten

## Religionsunterricht an Beruflichen Schulen in Klassen ohne Deutschkenntnisse

*Matthias Gronover, Jörn Hauf,*

*Katerina Murillo Soberanis,*

*Hanne Schnabel-Henke, Tobias Zugmaier*

### Einleitung und religionsdidaktische Hinführung

Im Frühjahr 2016 entstand eine von der Diözese Rottenburg-Stuttgart, dem Katholischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik und dem Evangelischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik sowie dem Institut für Religionspädagogik Freiburg getragene Projektgruppe, die eine erste Konzeption zum Verhältnis von religiöser Bildung und der Arbeit mit Flüchtlingen in Schulen ausarbeiten sollte. Die Herausforderung war groß, weil noch wenige Erfahrungswerte für eine bewährte Praxis vorhanden waren. Zugleich konnte aber durch die Befragung von Kolleginnen und Kollegen, die in Vorbereitungsklassen arbeiteten, die keine oder wenig Deutschkenntnisse hatten, sichergestellt werden, die zentralen Herausforderungen anzugehen und eine Didaktik aufzubauen, die in diesen Klassen trägt.

### Zur Situation: Flüchtlingsklassen brauchen mehr als nur sprachdidaktische Impulse

Im Schuljahr 2015/16 wurden in Baden-Württemberg ca. 500 VABO-Klassen im beruflichen Bereich unterrichtet. VABO steht dabei für Vorbereitungsklassen Arbeit und Beruf ohne Deutschkenntnisse. Die VABO-Klassen sind an die Beruflichen Schulen angegliedert. Das Ziel hierbei ist zum einen das Erlernen der für sie fremden deutschen Sprache und zum andern die Aneignung berufs- und ausbildungsrelevanter Fähigkeiten, um nach dem einjährigen Vorqualifizierungsjahr eine Ausbildung beginnen zu können oder einen schulischen Abschluss (z.B. Fachschulreife, Abitur) anzustreben.

In anderen Bundesländern werden diese Klassen Integrationsklassen oder Internationale Förderklassen genannt. Vorrangig geht es um die Beschulung von Geflüchteten und Zugewanderten. Wir sprechen hier von internationalen Klassen. Dabei liegt der Durchschnitt der Klassengröße in Baden-Württemberg bei ca. 15-18 Schülerinnen und Schülern. In der Regel gibt es auch eine Deputatszuweisung (in Baden-Württemberg eine Unterrichtsstunde) für evangelischen oder katholischen Religionsunterricht. Hierfür ist vorliegendes Material gedacht.

Das Alter der Schülerinnen und Schüler liegt in der Regel zwischen 14 und 25 Jahren, wobei sich für den beruflichen Bereich zeigt, dass der Anteil der über 18-jährigen Schülerinnen und Schüler hoch ist. Seit 02.05.2016 dürfen deshalb nur noch Schülerinnen und Schüler bis zum 20. Lebensjahr in VABO-Klassen in Baden-Württemberg aufgenommen werden. Die Schülerinnen und Schüler stammen aus unterschiedlichen Herkunftsländern. So kommen die meisten aus Syrien, gefolgt von Irak, Iran, Albanien, Afghanistan und Eritrea. Bezüglich der Religionszugehörigkeit überwiegen die sunnitischen Muslime in diesen Klassen, gleichzeitig gibt es Jesiden, Aleviten, Schiiten, koptische Christen genauso wie vereinzelt Schülerinnen und Schüler aus christlichen Freikirchen und Erweckungsbewegungen, Sikhs, Hindus und Angehörige anderer Religionen.

Durch die bildungsbiografische Ersterfassung sowie ständig weiterentwickelte Sprachstanderhebungsinstrumente kann der Unterricht in diesen Förderklassen heute schülerorientierter und mit Blick auf individuelle Bildungsbiografien effizienter gestaltet werden. Dadurch differenziert sich auch die didaktische Anforderung in den Klassen, weil neben dem Erwerb von grundlegenden Deutschkenntnissen und dem Kennenlernen kultureller Prägungen Deutschlands auch die Anschlussfähigkeit im Bildungssystem

in den Fokus rückt. Es geht darum, Schülerinnen und Schüler frühestmöglich zieldifferenziert zu fördern, um den Wechsel in eine Regelklasse und damit einen Schulabschluss zu ermöglichen. Die Vernetzung mit Regelschulen ist wichtig, so dass bei Eignung einzelner Schüler und Schülerinnen der zeitweise Besuch in allgemeinbildenden Schulen angestrebt werden kann. Viele internationale Klassen lassen den Unterricht zeitweise auch in Räumlichkeiten der berufsfachkundlichen Fächer stattfinden, um praktische Erfahrungen zu ermöglichen.

Die internationalen Klassen sind aller Erfahrung nach äußerst heterogen. Heterogenität besteht vor allem durch Unterschiede nach Herkunftsland, Alter und Geschlecht sowie der Muttersprache und – als besonderer Problembereich – hinsichtlich des bildungsbiografischen Hintergrunds (von der Alphabetisierung bis zur Hochschulreife). Damit einher geht eine hohe Heterogenität bezüglich der Religionszugehörigkeit. Subjektive Wahrnehmungen ergänzen das Tableau der Anforderungen in internationalen Klassen. Die Praxis ist geprägt von Begegnung mit geflüchteten Menschen, die als hilfsbedürftig und überfordert scheinen von den Reizen unserer Gesellschaft mit ihren Verführungen und den Freiheiten unserer westeuropäischen Kultur (Konsumorientierung, allgegenwärtige Sexualität, Familienvergessenheit, profanisierte Religiosität, depotenzierte Männlichkeit, fehlende Autoritätsstrukturen, sehr verhaltene Gastfreundschaft, hohe Anforderungen an die Selbstorganisation gerade auch im schulischen Kontext). Der Beitrag des Religionsunterrichts in den Klassen könnte in einer Entschleunigung liegen, indem er Raum für neu zu entdeckende Formen tragfähiger Spiritualität anbietet und so zu einem Refugium der Geborgenheit, der erfahrbaren Gastfreundschaft und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit durch kreativen Ausdruck (aber auch durch konkretes Engagement) wird. Damit wäre sein Beitrag ein stark diakonisches Angebot. Der Akzent in der Wahrnehmung von Flüchtlingen wäre dann nicht auf ihnen als in erster Linie in den Arbeitsmarkt und die gesellschaftliche Integration zu vermittelnde Personen zu sehen, sondern der Akzent läge auf ihnen als schutzsuchende Flüchtlinge oder als Orientierungssuchende und nicht als Arbeitsmigranten. Es sind aus unserer Sicht vor allem diese Beobachtungen, für die das hier vorliegende Material ausgearbeitet wurde.

### Die Themen dieses Bandes vor dem Hintergrund der religionsdidaktischen Herausforderungen im Unterricht mit Geflüchteten

Aus der Fülle von Erfahrungen, die uns Kolleginnen und Kollegen mitgeteilt haben, wurden von uns fünf Anforderungsbereiche herausgefiltert, von denen wir denken, dass sie exemplarisch Lernwege anbieten können, die Integration fördern. Dazu bieten alle Module die Möglichkeit, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler auf sprachlicher und biografischer Ebene aktiv in den Lernprozess einzubringen und ihnen so zu signalisieren, dass sie selbst mitverantwortlich für ihren Lernweg sind.

Im Modul *Autorität* sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Mündigkeit und Autonomie sich am Gegenüber bewähren müssen. Aus christlicher Perspektive kann sich Gott in diesem Gegenüber zeigen, weswegen der Mensch jedem anderen Menschen untertan ist und zugleich doch frei gegenüber inneren und äußeren Zwängen. Geflüchtete Menschen haben oft Probleme damit, diese Freiheit anzunehmen und Grenzen der Freiheit im anderen Menschen zu sehen. Im Modul *Gemeinsam erleben* geht es um das Familienbild und die Rollen, die in einer Familie zu erfüllen sind. Elterliche Fürsorge orientiert sich zuallererst am Gebot der Liebe, ist aber auch gesetzlich festgeschrieben.

*Anderen Religionen begegnen* greift direkt eine mögliche Alltagserfahrung auf und thematisiert die positiven und negativen Aspekte der Religionsfreiheit in Deutschland, die Bürgerinnen und Bürger respektieren müssen. Ein gewaltfreier interreligiöser Dialog auf der Basis der Menschenwürde und Nächstenliebe in Islam und Christentum soll als Selbstverständlichkeit im Miteinander verstanden werden.

Der Vorschlag des Moduls *Mit Pluralität von Beziehungsformen umgehen* greift Fremdheitserfahrungen angesichts der hierzulande gelebten Pluralität von Beziehungsformen auf und fragt zusammen mit den Schülerinnen und Schülern nach Möglichkeiten, Beziehungen anzufangen sowie nach den Kriterien für Umgangsformen von Mann und Frau in Beziehungen.

Das Modul *Gastfreundschaft leben* stellt diese als ein in vielen Kulturen verankertes Phänomen dar. Die Erfahrung der Fremdheit betrifft viele Menschen, ob geflüchtet oder nicht. Dabei erweist sich

die Hilfestellung für Fremde als Kriterium gelebter Religion, zeigt sich aber auch auf verschiedenen Ebenen, die nicht immer unmittelbar sichtbar sind. Gastfreundschaft erschöpft sich nicht in menschlicher, offener Begegnung, sondern zeigt sich auch in der konkreten Aufnahme von geflüchteten Menschen in Unterkünften, Schulen und Gemeinden.

Eine besondere Herausforderung, die sich aus der Arbeit in internationalen Klassen in den Schuljahren von 2015 bis 2017 ergeben hat, ist die Frage nach einem geeigneten Umgang mit *traumatisierten* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. An dieser Stelle kann hier keine einheitliche Empfehlung ausgesprochen werden und auch die Expertisen gehen vor allem mit Blick auf den Raum, den die Thematisierung von Traumata in den internationalen Klassen haben sollte, weit auseinander. Die Praxis zeigte jedoch, dass sich traumatische Ereignisse selbst Raum nehmen und dass eine Kernkompetenz im Umgang damit darin besteht, sie überhaupt zu erkennen und wahrzunehmen. Falsch wäre, so das Fazit aus unseren Erfahrungen und Befragungen, sie zu übergehen oder das Gespräch darüber *abzuwürgen*. Man kann etwaige, kriegs- und/oder fluchtbedingte Traumata im Gespräch nicht beheben. Im Gegenteil: Ein ungeübter Umgang kann den Zustand der Betroffenen verschlimmern. Andererseits gibt es Themen zuhauf, die Traumata wachrufen können, und etwaige Auslöserthemen sollten im eigenen Unterricht auch nicht vermieden werden.

In jedem Fall bedarf es einer hohen Sensibilität gegenüber den Schülerinnen und Schülern und didaktischem Können, um gegebenenfalls pädagogisch angemessen zu reagieren (durch das Führen eines Unterrichts- und/oder Einzelgesprächs, die Vermittlung professioneller Hilfe o.ä.).

Bei all dem stellt die *Sprache* eine besonders hohe Barriere dar. Dies berücksichtigen die in den Modulen eingearbeiteten Tabellen, Bilder und sonstigen Veranschaulichungen. Sie fördern die Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schülern, indem sie in einem ersten Schritt muttersprachlich arbeiten und erst danach die Übersetzung ins Deutsche folgt. Insgesamt stellt die Entwicklung der Sprachkompetenz eine zentrale, übergeordnete Aufgabe dar, die in allen internationalen Klassen und eben auch im Religionsunterricht prioritär berücksichtigt wird.

### Bildungstheoretischer Rahmen: Kompetenzen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen

Religionsdidaktik arbeitet beziehungs- und ressourcenorientiert. Dabei werden derzeit im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen neben der Ausdifferenzierung religiöser Kompetenz vor allem auch überfachliche Kompetenzen und die Wertebildung geschult.

Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen ist kompetenzorientiert. Dabei wird hervorgehoben, dass Religionsunterricht ressourcenorientiert durchgeführt werden soll und den Gegebenheiten einer pluralen Gesellschaft mit einer Vielzahl von Sinnentwürfen gerecht werden muss. Es ist von zentraler Bedeutung, berufliche Handlungskompetenz im Sinne einer umfassenden Handlungskompetenz zu entfalten, die auch ethische und religiöse Aspekte berücksichtigt. Dazu findet im Religionsunterricht eine gemeinsame Suche und Vergewisserung nach überzeugenden Werten und sinnvollem Engagement statt. Evangelischer und katholischer Religionsunterricht betonen in diesem Zusammenhang ihre seelsorgerische Dimension. Hier soll vor allem die Auseinandersetzung mit der Realität des Lebens erarbeitet werden sowie die „damit verbundenen Glaubens- und Lebensfragen [...], damit Glaube und biografische Entwicklung aufeinander bezogen bleiben“<sup>1</sup>.

Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen macht den Aspekt der Persönlichkeitsbildung stark und ergänzt damit die berufliche Qualifizierung, die die Berufsschule anstrebt. Das ist auch für internationale Klassen zentral. In der religionspädagogischen Diskussion hat sich herauskristallisiert, dass die Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen vor allem dann die Gegebenheiten und Lernvoraussetzungen einer Lerngruppe gut berücksichtigt, wenn von Anforderungssituationen aus dem gesellschaftlichen, privaten oder beruflichen Bereich ausgegangen wird. Für internationale Klassen heißt das, die zentralen Anforderungen des Spracherwerbs, des kulturellen Austausches und der interreligiösen Begegnung aufzugreifen. Die Religionslehrkraft in diesen Klassen kann also einerseits auf bewährte religionsdidaktische

1) Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan für alle Beruflichen Schulen. Evangelische und Katholische Religionslehre, Lehrplanheft 3. Stuttgart 2003, S. 14 und S. 91.

Strukturen zurückgreifen, muss aber andererseits der Situation gerecht werden, diese bewährten Muster mit dem Fremdspracherwerb sowie dem interkulturellen und interreligiösen Dialog ins Gespräch zu bringen. So treten neben die oben genannten Kompetenzbereiche überfachliche Kompetenzen, die den Unterricht in diesen Klassen teilweise dominieren können, aber damit verbunden auch immer die Arbeit an (inter)religiöser und interkultureller Kompetenz.

Überfachliche Kompetenzen sind eine neue Herausforderung für den Religionsunterricht in diesen Klassen. Sie sind zwar ihrem Wesen nach vergleichbar mit den in den Bildungsplänen beschriebenen personalen, sozialen, ästhetischen, ethischen und kommunikativen Kompetenzen. Sie gehen aber insofern über diese hinaus, als die Subjekte des Lernens in den internationalen Klassen zunächst kein Ausbildungsziel vor Augen haben wie bisher die Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildenden im dualen System. Das Ziel und die Motivation der Schülerinnen und Schüler ist vielmehr ein grundlegendes Zurechtkommen in Deutschland, verbunden mit der individuellen, biografischen Verortung in einem aus Flüchtlingsperspektive irritierend fremden Kulturraum. Überfachliche Kompetenz konzentriert sich demnach auf die Bewusstmachung der eigenen Möglichkeiten und der eigenen Grenzen, der Vergewisserung der eigenen Biografie mit Blick auf die Zukunft und der Aussprache über die eigenen Wünsche und Träume. Auch hier werden sich die Unterrichtsgespräche und -aktivitäten in der Schnittmenge zwischen privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen bewegen.

Vertraut für Religionslehrerinnen und -lehrer scheint dagegen die Arbeit an der *religiösen Kompetenz*, auch wenn hier eine wesentliche Herausforderung darin besteht, die Perspektiven religiöser Kompetenz in den Klassen auf realistische Teilkomponenten zu fokussieren: Dazu könnte beispielsweise gehören, die eigene Religionszugehörigkeit in deutscher Sprache nennen und eigene Wünsche und Hoffnungen ausdrücken zu können. Es kommt sicher entscheidend darauf an, religiöse Kompetenz dialogisch zu entfalten, d.h. sie aus dem vielleicht hermetischen Raum des Privaten in den öffentlichen Raum des Klassenzimmers und damit in den Austausch über Religion und religiöse Einstellungen zu überführen. Religiöse Kompetenz bedeutet dann schlicht, sich in Ich-Botschaften über eigene und fremde Religionen austauschen zu können.

Sie bedeutet aber auch, die in Mitteleuropa praktizierte Trennung von Politik und Religion zu erlernen und die Durchdrungenheit der westeuropäischen Kulturgeschichte mit der Geschichte des Christentums zumindestens in Grundzügen wahrzunehmen.

Hier besteht ein großer Überschneidungsbereich mit der interkulturellen Kompetenz, die darauf abzielt, innerhalb bestimmter Anforderungsbereiche die Perspektive anderer einzunehmen und dabei diese als fremde Perspektive zu erkennen und auszuhalten. Dies zeigt sich konkret bei Fragen des Menschenbildes, der Gerechtigkeit in unserer (Leistungs-)Gesellschaft und der individuellen Lebensführung. Interkulturelle Kompetenz schließt damit beispielsweise die Bereitschaft ein, sich aktiv in Lernszenarien mit Frauen und Männern einzubringen und Rechte anderer zu respektieren, auch wenn man diese für unbegründet hält (zum Beispiel Homo-Ehe, Rolle der Frau, Entlohnung für geringfügig Beschäftigte bzw. für die Beschäftigung von Flüchtlingen).

### Was dieser Band dem Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in internationalen Klassen bietet

Der Religionsunterricht in internationalen Klassen wird, insofern er die oben genannten Merkmale und Anforderungen berücksichtigt, stark vom Spracherwerb, von wechselseitiger Begegnung und Aussprache und von vielfältigen Möglichkeiten des Reflektierens geprägt sein.

Das Selbstverständnis des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen ist durch ein Verständnis religiöser Bildung geprägt, das nicht auf die religiöse Domäne beschränkt ist, sondern auf dem christlichen Menschenbild und christlichen Werten fußt. Die derzeit zur Verfügung stehenden Materialien, die speziell für die religiöse Bildung in internationalen Klassen erstellt wurden, machen dies deutlich und tragen der Überzeugung Rechnung, Hilfebedürftigen Hilfe zukommen zu lassen.<sup>2</sup>

<sup>2</sup>) Vgl. zum Beispiel Becker, Harald: Menschen auf der Flucht : Thema im Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Karlsruhe 2015; Hauser, Uwe: Menschen auf der Flucht : Von Gerechtigkeit und Teilhabe. Karlsruhe 2015; daneben zur Wertebildung und Ressourcenorientierung: Becker, Eckhard/Hauf, Jörn et al.: Stärken stärken : Ein Modellprojekt für den Unterricht in der Berufsvorbereitung. Grundlagen und Materialien. Tübingen 2011.

Dabei sind folgende Modi des Lernens aus unserer Sicht ausschlaggebend für den Erfolg dieses Unterrichts: biografieorientiertes Lernen, szenisches Lernen und Begegnungslernen. Sie sind zwar in den vorliegenden Materialien und Modulen nicht explizit ausgearbeitet, stellen aber wichtige Formen zur Verfügung, um den Unterricht gelingen zu lassen.

Als biografieorientiertes Lernen sind dabei all diejenigen Lernprozesse zu verstehen, die individuelle Erfahrungen auf ihre Bedeutung für die eigene Biografie hin erarbeiten und reflektieren. Es kommt beim biografieorientierten Lernen also zunächst darauf an, sich seiner eigenen Erfahrungen bewusst zu werden und dann danach zu bewerten, inwiefern bestimmte Erfahrungen relevant für das eigene Hier und Jetzt sind. Die Forschung zum biografieorientierten Lernen stellt heraus, dass dabei vor allem institutionelle Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle spielen. In der Berufspädagogik wurde dies sichtbar, nachdem die Tauglichkeit von idealisierten Berufskonzepten vor dem Hintergrund der Flexibilisierung der Arbeitswelt infrage gestellt wurde. Im Übergangssystem wurde darauf mit dem Blick auf individuelle Ressourcen der Schülerinnen und Schüler reagiert. Im dynamischen gesellschaftlichen Horizont kam damit der Selbstvergewisserung ein hoher berufspädagogischer Wert zu. Dabei sind zwei Herangehensweisen zu unterscheiden: eine, die auf das *matching* des Einzelnen mit Blick auf eine bestimmte Tätigkeit zielt und im Bildungsgang anstrebt, diese Passgenauigkeit zu erhöhen. Und eine andere, die auf individuelle Entwicklung und Kompetenzentfaltung zielt und die Jugendlichen und jungen Erwachsenen so begleitet, dass eine möglichst gute Förderung geschieht.<sup>3</sup> Auf Letzteres zielen die hier vorgeschlagenen Module.

Szenisches Lernen hebt stark auf die Gestaltungskompetenz der Lerngruppe ab und setzt gegebene Beispiele – z.B. Erlebnisberichte, Bilder, Materialien – in lebende Erfahrungen um. Entscheidend ist hierbei, dass die Schülerinnen und Schüler die Szene erkennbar für andere umsetzen und dann in Reflexionen ihre und die Erfahrungen anderer ins Gespräch miteinander bringen. Szenisches Lernen ist nicht zuletzt in der interkulturellen Pädagogik ein erprobtes Mittel, um andere, fremde Perspektiven einnehmen zu können. Es geht dabei um die Transformation einer Beherrschungshermeneutik zur Anerkennungshermeneutik und in der Konsequenz um „eingübte Mitmenschlichkeit“<sup>4</sup>. Ein

starker Akzent kann hier auf dem Üben liegen, weil mit jeder Szene, mit jedem Reflexionsgang und jeder Diskussion ein vertieftes Verständnis für das Wesen des Anderen einhergehen wird.

Davon unterschieden und doch nicht trennscharf von biografieorientiertem und szenischem Lernen ist das Begegnungslernen. Dies ist im Religionsunterricht weit hin rezipiert und bekannt. Vor allem im Kontext des interreligiösen Lernens spielt es eine zentrale Rolle.<sup>5</sup> Es ist deswegen in der Religionspädagogik in breitem Umfang positiv aufgenommen worden, weil sich Lehrkräfte durch persönliche Begegnungen mit Juden, Christen, Muslimen und Angehörigen anderer Religionen besonders effektives Lernen versprechen. Die Erfahrungen damit scheinen dem Recht zu geben. Für die Situation in internationalen Klassen kommt es demnach darauf an, die Begegnungen in der Klasse bewusst zu inszenieren. Das heißt, dass vor allem unmittelbar nach Entstehung einer internationalen Klasse viel pädagogische Arbeit geleistet werden muss, um Begegnungsszenen bewusst zu gestalten und erlebbar zu halten.

Diese drei Lerntypen scheinen uns deshalb besonders wichtig zu sein, weil sie zum einen der Situation gerecht werden (sie sind weit genug, um als religiöses Lernen beispielsweise auch den Spracherwerb zu berücksichtigen) und andererseits auch konkret genug, um individuelle Lernwege planbar zu machen (durch die durchgängige Unterscheidbarkeit von handlungsorientierenden und reflexionsleitenden Elementen). Insgesamt erscheinen die pädagogischen Herausforderungen in internationalen Klassen groß, könnten aber mit den von den Religionslehrerinnen und -lehrern vertrauten Instrumenten auch angenommen werden. Besondere Bedeutung kommt dabei der bewussten Gestaltung von Begegnungen zu, der Anleitung zur Reflexion und der Einübung der Perspektivenübernahme.

3) Vgl. Ahrens, Daniela/Spöttl, Georg: Beruflichkeit als biografischer Prozess : Neue Herausforderungen der Berufspädagogik am Beispiel des Übergangssystems. In: Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biografischem Projekt. Heidelberg 2012, S. 97.

4) Nipkow, Karl E.: Was genau ist interkulturelles Lernen? : Interkulturalität als eingübte Mitmenschlichkeit. In: entwurf. Interreligiöses Lernen (4/2007), S. 4–8.

5) Vgl. Schambeck, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz : Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen 2013; Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung : Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh 2014.

Die Erfordernisse des Spracherwerbs können dabei graduell einbezogen werden, müssen aber den Religionsunterricht nicht dominieren. Die Fokussierung auf die drei Lerntypen (biografieorientiertes und szenisches Lernen sowie Begegnungslernen) vermeidet dabei ein *Zuviel* an Inhaltlichkeit und ein *Zuwenig* an Gestaltung. □

#### Literatur

- Ahrens, Daniela/Spöttl, Georg: Beruflichkeit als biografischer Prozess : Neue Herausforderungen für die Berufspädagogik am Beispiel des Übergangssystems. In: Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biografischem Projekt. Heidelberg 2012, S. 87–103.
- Becker, Eckhard/Hauf, Jörn et al.: Stärken stärken : Ein Modellprojekt für den Unterricht in der Berufsvorbereitung. Grundlagen und Materialien. Tübingen 2011.
- Becker, Harald: Menschen auf der Flucht : Thema im Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Karlsruhe 2015.
- Hauser, Uwe: Menschen auf der Flucht : Von Gerechtigkeit und Teilhabe. Karlsruhe 2015.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan für alle beruflichen Schulen. Evangelische und Katholische Religionslehre, 26. August 2003, Lehrplanheft 3. Stuttgart 2003.
- Nipkow, Karl E.: Was genau ist interkulturelles Lernen? : Interkulturalität als eingeübte Mitmenschlichkeit. In: entwurf. Interreligiöses Lernen (4/2007), S. 4–8.
- Schambeck, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz : Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen 2013.
- Schweitzer, Friedrich: Interreligiöse Bildung : Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh 2014.

# Autorität

## Der Autor

Dr. Matthias Gronover ist stellvertretender Leiter des KIBOR und Fachberater für Katholische Religionslehre an Beruflichen Schulen.

## Die Anforderungssituation

Es ist ca. 500 Jahre her, seitdem der Jesuit Juan Bonifacio (1538-1606) die Tätigkeit des Lehrens als *höchstes Amt* und einen *heiligen Dienst* bezeichnet hat. Die Autorität der Padres in den Jesuitenstädten war damals unangezweifelt. Im Vergleich zu heute hatten sie eine kaum zu glaubende Macht über ihre Schülerinnen und Schüler.

In der Sache ist die Begegnung zwischen Lehrerinnen und Lehrern und ihren Schülerinnen und Schülern früher wie heute eine Begegnung zwischen Menschen. Bonifacios Qualifizierung des Lehrberufs als *heiligen Dienst* scheint zwar überzogen, zeigt aber eine zentrale Dimension von Religionsunterricht auf. Im christlichen Verständnis sind diese schulischen Beziehungen, so alltäglich und unscheinbar sie sein mögen, von gegenseitigem Respekt und von Anerkennung geprägt. Beides lässt sich durch die Gottebenbildlichkeit des Menschen begründen.

Das lateinische *auctoritas* bildet den Wortstamm des deutschen Wortes Autorität. Auch in unserem heutigen Sprachgebrauch oszilliert der Begriff zwischen den Polen der formalen Gewalt (lat. *potestas*) und dem Ansehen und der Würde, die einer (Amts-)Person zukommen.

Die Anforderungssituation stellt die Schülerinnen und Schüler vor die Aufgabe, ihr Verhältnis zu Autoritäten zu reflektieren und zu verstehen, dass

- ihre Freiheit in der Schule an die Autorität der Lehrkräfte gebunden ist,
- ihre Freiheit mit Blick auf Religion an die politischen Gesetze gebunden ist (über denen auch Papst und Imam nicht stehen),
- in zwischenmenschlichen Begegnungen jeder Mensch ein Recht auf Respekt und Anerkennung hat.

Dazu werden sie in einer Bildergeschichte mit der Situation des wiederholten Zuspätkommens konfrontiert,

in der ein junger Muslim (Ruhin) der Religionslehrerin gehorchen muss. Wie soll er reagieren? Die Schülerinnen und Schüler stehen vor der Aufgabe, die Geschichte weiter zu entwickeln. Welche Handlungsoptionen hat Ruhin? Spielt sein Geschlecht eine Rolle? Welchen Wert haben Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit?

Letztlich ist ein ganzes Bündel an Entscheidungen und viel Erfahrungswissen nötig, um hier zu einer Handlungsentscheidung zu kommen. In einer ersten Begegnung mit dem Thema kommt es darauf an, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen und sichtbar zu machen. Wenn sie mit dem Material der Anforderungssituation, das sie ausschneiden und in neuer, in *ihrer* Reihenfolge aufkleben können, eine Geschichte geschrieben haben, lohnt es sich, diese in der Gruppe zu würdigen, also Anerkennung und Respekt voreinander auszudrücken. Dabei kommt es sicher auf die Person der Lehrkraft an, die das Gespräch leitet, ihre Autorität also ins Spiel bringt und unangemessene Kommentare unterbindet. Inhaltlich führen die Geschichten sicher ins Herz des Themas: Ist Autorität einfach mit Macht gleichzusetzen? Dann erkennen die Schülerinnen und Schüler rasch, dass Lehrerinnen und Lehrer ihnen gegenüber weisungsbefugt sind und sie mit Blick auf den Unterricht aktiv mitarbeiten müssen. Außerdem erlernen sie auf der anderen Seite, dass ihnen und ihren Lehrerinnen und Lehrern ohne Rücksicht auf ihr Geschlecht, ihre Religion oder ihren sozialen Status Rechte und Pflichten zukommen. Ist Autorität mit der Würde gleichzusetzen, die jedem Menschen zukommt? Dann erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass unabhängig von Geschlecht, Hautfarbe oder Religion jedem Menschen dieselbe Autorität zukommt und es in ihrer Entscheidungsfreiheit liegt, wem sie folgen. Diese Erkenntnis geht über den schulischen Kontext weit hinaus.

Folgende Kompetenzen sollen in der Anforderungssituation entfaltet werden: Im Vordergrund steht die Reflexion über die eigene Person und das eigene Verhältnis zu Autoritäten. In dieser personalen Dimension sind die meisten der Materialien als Infragestellung bisheriger Erfahrungen mit Autoritäten zu verstehen.

Ist der Papst, der Drogensüchtigen die Füße wäscht (M2), in den Augen der Schülerinnen und Schüler eine Autorität? Auf jeden Fall müssen sich die Schülerinnen und Schüler positionieren und sich darüber klarwerden, dass in einer freien Gesellschaft Autorität nicht Kausalitäten und Machtgefällen folgt (sonst verwirrt sie sich), sondern auf wechselseitiger Anerkennung beruht.

Die soziale Kompetenz der Anerkennung wird schon bei der Diskussion der Ergebnisse der Arbeit mit der Anforderungssituation deutlich. Sicherlich führt die Auseinandersetzung mit der Autorität der Lehrerin und der Autorität des Imams zu verschiedenen Geschichten. Hier mit der nötigen Sorgfalt die unterschiedlichen Kontexte wahrzunehmen und aufzuarbeiten, die bei der Beurteilung der Frage nach Autorität eine Rolle spielen, erfordert wechselseitiges Zuhören und – entscheidend – die Fähigkeit zur Akzeptanz anderer Meinungen.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben zugleich Wissen: über geprägte Vorstellungen von Autorität im Christentum (jeder Christ ist zugleich *freier Herr* und *dienstbarer Knecht*, so wie Jesus Christus frei in seinem Willen war, der zugleich der Wille des Vaters war), über die Zehn Gebote und das Grundgesetz, über den Propheten Jona (und die Mühsal, die diejenigen haben, die Gottes Gerechtigkeit wollen, und die Leichtigkeit derjenigen, die *nur* darauf hören), über die christlichen und die antiken Kardinaltugenden.

Um religiöse Kompetenz aufzubauen, braucht es dieses Wissen. Andererseits ist es auch wichtig, Empathie und Perspektivenübernahme zu fördern. Letztere wird vor allem in M2 explizit, wenn die Schülerinnen und Schüler sich in die Rolle der jungen Frau auf dem Bild zur Fußwaschung einfühlen sollen; oder in M7, wenn sie die Rolle von Jona einnehmen und sich danach befragen, ob sie der Weisung Gottes gehorchen würden. Die sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler kann durch das Erlernen von Wörtern im Wortfeld *Autorität* verbessert werden. Dazu findet sich eine kleine Liste am Ende von M9. Vor dem Hintergrund der Intention dieses Materialbandes, Erfahrungen aus der Heimat von geflüchteten Jugendlichen mit denen in Deutschland ins Gespräch zu bringen, ist das Thema *Autorität* gewissermaßen eine Nagelprobe der Integrations- und Bildungsarbeit. Die Anerkennung von schulischen Autoritäten bemisst sich aus unserer Erfahrung oft an Maßstäben der

Opportunität. Das ist weder nachhaltig noch gut verstandene Integration von Seiten der Migranten. Umso wichtiger erscheint es, deren Erfahrungen maßvoll immer wieder ins Gespräch mit geprägten Mustern der westlichen Gesellschaft zu bringen. Gewiss liegt in diesem Modul ein Schwerpunkt auf christlichen Vorstellungen von Autorität. Es wäre anmaßend zu sagen, dass von dieser Vorstellung aus eine Definition von Autorität in Deutschland gegeben werden könnte. Andererseits haben die Kirchen und ihre Amtsträger einen *modus vivendi* der Kooperation zwischen Staat und Kirche etabliert, der sich durchaus im alltäglichen Verhalten niederschlägt. Dazu gehört eine angemessen zurückhaltende Haltung der Kirchen gegenüber der Tagespolitik und die Gewährung von Freiheiten der Kirchen durch den Staat. Diese wechselseitige Mäßigung oder auch Bescheidenheit beruht auf Anerkennung – und eine so geprägte Beziehung zwischen Institutionen wünschen wir uns auch zwischen Menschen. Vor diesem Hintergrund ist auch transparent (zu machen), dass das Material die Autoritätsfrage aus christlicher Perspektive bearbeitet.

### Möglicher Ablauf

Mit der Anforderungssituation ist zugleich eine Alltagsituation wiedergegeben, die dem Unterricht in Integrations- beziehungsweise Vorbereitungsklassen für Arbeit und Beruf ohne Deutschkenntnisse entstammt. Mit ihr zu beginnen heißt, mit den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu beginnen und diese konstruktiv mit dem Thema in Beziehung zu bringen. Die Anforderungssituation ist dabei niederschwellig, weil sie rein assoziativ funktioniert und eine Lesekompetenz kaum verlangt wird. Das Wenige, was übersetzt werden muss, kann durch das Smartphone geleistet werden. Nötig ist, dass Schere und Klebstoff sowie zusätzliches DIN-A4-Papier vorhanden sind, denn die Geschichten sollen ja in neuer Reihenfolge aufgeklebt werden. Dies ist allerdings auch deutlich hervorzuheben, denn manche Schülerinnen oder Schüler haben die Ausschnitte auch schon in genau der Reihenfolge wieder aufgeklebt, in der sie hier abgedruckt sind. Das ist natürlich nicht die Idee, zeigt aber auch, wie wichtig die Schulung eines selbstbewussten Umgangs mit dem Material ist.

Die Anforderungssituation provoziert verschiedene kritische Infragestellungen: neben der Rolle des Geschlechts beim Thema Autorität auch und vor allem

die Rolle der Religion beziehungsweise von religiösen Amtspersonen. An sich müssen religiöse Autoritäten nicht problematisch sein, aber es entsteht natürlich ein Konflikt, wenn deren Weisungen denen von demokratisch legitimierten Autoritäten (also Lehrerinnen und Lehrern) widersprechen. Dass bei solchen Konflikten die autorisierte Person als Person eine Rolle spielt, ist ein Ergebnis der Diskussion der verschiedenen Handlungsoptionen, die die Schülerinnen und Schüler durch ihre Geschichten entwickeln. Es ist dann auch klar, welchen Kenntnisstand die Lerngruppe mitbringt und wo Anschlussmöglichkeiten an Vorwissen besteht. Entsprechend komplex können dann auch die Fragestellungen zu den Materialien formuliert werden.

Religionsdidaktisch kann im Anschluss an die Anforderungssituation gewählt werden, ob das Material in Form einer Lerntheke dargeboten wird, was vielfältige Möglichkeiten der Binnendifferenzierung bietet, oder aber in einzelnen Stunden bearbeitet wird, so dass in etwa jedes Materialblatt eine Schulstunde abbildet. Der Vorteil hiervon ist die konzentrierte, gemeinschaftliche Bearbeitung eines Materials, was dann auch zu entsprechenden Diskussionen ergänzt werden kann. Gute Gründe sprechen für das eine wie das andere Vorgehen, allerdings ist auf jeden Fall darauf zu achten, dass die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus ihrer Heimat und in Deutschland miteinander ins Gespräch kommen. Denn darauf basiert die Idee des Moduls.

Entschließt man sich für ein Vorgehen in Form einer Lerntheke, so kann **M1** als Ausnahme davon behandelt werden. Zwar haben die meisten Schülerinnen und Schüler ein Smartphone und könnten auf einem Videoportal die betreffende Sequenz aus der Reihe „2000 Jahre Christentum: Vom Jesus zum Christus“ individuell schauen. Das hätte auch Vorteile, weil dann beliebig wiederholt werden kann, wenn etwas (sprachlich) nicht verstanden wurde. Andererseits ist das gemeinsame Schauen und Besprechen des Materials hilfreich, gerade um die Inhalte zu vertiefen.

**M4** und **M5** machen Kleingruppen erforderlich. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich hierfür Mitschülerinnen und Mitschüler (vier bis sieben Personen) suchen.

Am Ende der Materialreihe steht die Evaluation (**M9**). Ein einfacher Fragebogen mit zwei Kurzgeschichten bietet eine Reflexionshilfe und auch Anlass, die

erworbenen Kenntnisse zu diskutieren. Außerdem sind ein paar Lernwörter aufgelistet, deren Bedeutung in der Sprache des Heimatlandes aufgeschrieben werden sollen, um dann übersetzt zu werden.

## Materialbeschreibung

### **M1 Göttliche Autorität – Würde und Macht**

Wie einleitend bereits beschrieben, stellt dieses Material eine Hilfe dar, in die christliche Vorstellungswelt einzutauchen. Die Filmreihe *2000 Jahre Christentum* entstand zur Jahrtausendwende und behandelt die Geschichte des Christentums von der Zeit Jesu bis heute. Der Teil „Vom Jesus zum Christus“ ist zweigeteilt: Der erste Abschnitt, bis Minute 17:54, behandelt das Leben Jesu in anschaulichen Bildern und auch für nicht gläubende Menschen nachvollziehbar. Darin liegt der Wert dieses Abschnitts als Material in interkulturellen und interreligiösen Lernprozessen. Die Schülerinnen und Schüler sollen Beobachtungen aus dem Filmabschnitt sammeln, die dafür sprechen, dass Gott Autorität hat, und Beobachtungen, die dagegen sprechen. Zweierlei wird dann deutlich: Der christlichen Gottesvorstellung liegt zugrunde, dass Gott Mensch geworden ist. Dadurch erhält zweitens jeder Mensch göttliche Würde. Autorität bemisst sich nicht an der Macht eines Menschen (auch nicht daran, dass Gott allmächtig ist), sondern letztlich daran, wie durchlässig er für Gottes Willen, die Liebe, ist.

### **M2 Diener aller Menschen sein**

Gerade der Aspekt der Autorität durch Liebe wird in **M2** deutlich. Dargestellt ist Papst Franziskus, der Drogenabhängigen und Armen die Füße wäscht. Diese auch für heutiges Empfinden ungewöhnliche Handlung als Ausdruck von Nächstenliebe verleiht ihm in besonderer Weise Autorität. Ausgehend davon können die Schülerinnen und Schüler weitere Möglichkeiten benennen, wie Macht und Autorität entstehen können. In der Auseinandersetzung damit beziehen sie Stellung und überlegen, welche Position wohl ihr Lehrer oder ihre Lehrerin inne hat.

### **M3 Religiöse Autorität**

Was zeichnet eine religiöse Autorität im Christentum aus? Martin Luther hat eine für seine Zeit revolutionäre Vorstellung entwickelt, die heute noch aktuell

ist. Jeder Mensch, Amtspersonen eingeschlossen und gerade diese, ist *dienstbarer Knecht* der Menschen. Allein diese Aussage ist diskussionswürdig. Die Ergänzung dazu bietet weniger einen Gegenpol als ein notwendiges Element: Jeder Mensch ist zugleich *freier Herr* seiner selbst. Wo also Nächstenliebe in freier Entscheidung für den Anderen gelebt wird, dort kommt der Christ zu sich selbst. Für das Verständnis von Autorität ist entscheidend, dass Macht in diesem Verständnis nicht aus Gewalt und Herrschaft entsteht, sondern aus Demut und Zuwendung.

Um dies konkret und anschaulich zu füllen, fordert das Material die Schülerinnen und Schüler heraus, sowohl aus ihrer Heimat als auch in Deutschland eigene Erfahrungen mit Macht zu beschreiben. Das können familiäre oder politische (Unterdrückungs-) Erfahrungen der Heimat sein, aber auch schulische oder institutionelle (BAMF)-Erfahrungen in Deutschland. Wenn schlimme, traumatische Erfahrungen zur Sprache kommen, muss dem Raum gegeben werden. Solche Erfahrungen sollten jedenfalls nicht unter den Teppich gekehrt werden.

#### M4 Autoritätspersonen

Hier werden verschiedene Personen benannt, die Autoritäten darstellen können. Das Materialblatt sollte kopiert und laminiert werden, die einzelnen Nennungen dann ausgeschnitten werden, so dass Legekärtchen entstehen. Je nach Größe der Lerngruppe sollten die Schülerinnen und Schüler Kleingruppen mit fünf bis sieben Personen bilden. Diese Kleingruppen bekommen dann je einen Satz dieser Karten.

Mit der Aufforderung, diese Karten nach der Fülle der Autorität, die eine Person aus ihrer Sicht hat, zu ordnen, entsteht sofort eine rege Diskussion. Erfahrungsgemäß entstehen in den Gruppen ganz unterschiedliche Ordnungen, die gut miteinander verglichen und besprochen werden können. Mancher Schüler wird auch fragen, warum kein Kärtchen für sie selbst (das Ich-Kärtchen) dabei sei. Warum eigentlich nicht? Diese Frage bietet eine gute abschließende Problematisierung.

#### M5 Autoritätstexte

Das Prinzip ist dasselbe wie in **M4**, allerdings nun auf verschiedene Textgattungen bezogen. Wenn **M4** davor bearbeitet wurde, werden die Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe rascher erledigt haben und es kann **M6** eingesetzt werden.

#### M6 Das Grundgesetz und die Zehn Gebote

Zwischen dem Grundgesetz und einer Heiligen Schrift, in diesem Fall die Bibel, besteht ein kategorialer Unterschied. Während das Grundgesetz für alle Bürgerinnen und Bürger im engeren Sinne normativ ist, ist es die Bibel nur für das Christentum. Analoges gilt für Judentum und Islam mit Blick auf Tora und Koran. Gleichzeitig ist es für Geflüchtete schwer nachvollziehbar, dass das Grundgesetz zwar unbedingt verbindlich ist, dies aber für Bibel (oder Koran) keineswegs gilt. Vielfach muss bearbeitet werden, dass Heilige Schriften dadurch aber nicht außer Kraft gesetzt oder gar ersetzt werden.

Entscheidend ist, dass die Zehn Gebote von Christen und Juden mit dem Zuspruch der Freiheit beginnen. Gott will nach christlicher wie jüdischer Überzeugung, dass der Mensch frei ist und aus Freiheit heraus seine Gebote befolgt (man denke nur an das jüdische *Simchat Tora*, bei dem die Tora als Befreiungstext gefeiert wird). Zwang ist jedenfalls nicht das Mittel der Autorität Gottes.

#### M7 Wem gehorcht Jona?

Die Geschichte vom Propheten Jona ist facettenreich. In diesem Material ist der Aspekt des Befolgens göttlicher Weisungen herausgegriffen. Jonas Emotionen und Handlungen widerstreben allem, was Gott von ihm will. Er wird von einem Fisch dorthin gebracht, wo er hin soll. Dort verzweifelt Jona fast, folgt aber letztlich dem Willen Gottes. Am Ende ist er zornig, weil es ihm so viel Mühe gemacht hat, den Willen Gottes zu erfüllen (er hätte allerdings auch den direkten Weg nehmen können) und die Bewohner Ninives so wenig Mühe hatten umzukehren und dann von einer göttlichen Strafe verschont wurden.

Auch hier stellt sich die Frage, wie Autorität sichtbar wird. Indem man den Willen eines anderen tut, ohne es zu wollen? Oder im Prozess der Auseinandersetzung mit fremden *Rufen*, die man zunächst nicht akzeptiert, in die man aber hineinwachsen kann?

#### M8 Tugenden

Vorbereitend für die Evaluation sind hier die drei christlichen Kardinaltugenden aufgelistet. Die Frage ist, was die Schülerinnen und Schüler damit verbinden und wie diese Äußerungen sozial eingebunden sind. Sind deren Vorstellungen von Glaube, Liebe und Hoffnung von anderen abhängig oder privat? Und auch

die antiken Tugenden stellen die Frage nach ihrer sozialen Dimension. Als Lerninhalte eignen sich beide Tugendlehren, weil sie Haltungen für ein gelingendes Zusammenleben reflektieren, das auch mit Blick auf Autoritäten funktioniert.

Eine fotografische Darstellung der Tugenden ist leicht mit dem Smartphone zu machen. Unterstützend hierfür können auch spätmittelalterliche Darstellungen der Tugenden ausgelegt werden.

## Evaluation

### **M9 Evaluation: Schlaglichter auf Autorität**

In Anbetracht der eigenen, tugendhaften Person soll das Modul evaluiert werden. Was heißt das alles (Nächstenliebe, Macht, Würde, auf Gott zu hören, Tugenden) für die Bearbeitung der Anforderungssituation?

Abschließend sollen die Schülerinnen und Schüler dazu **M9** bearbeiten. Dabei bietet sich eine Diskussion der Antworten auf **M9** durchaus wieder an.

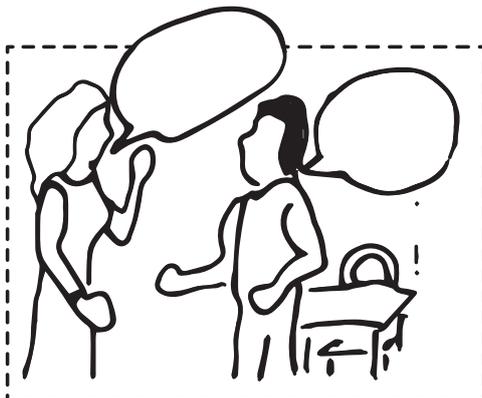
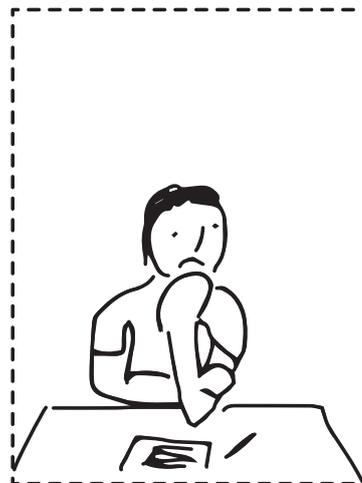
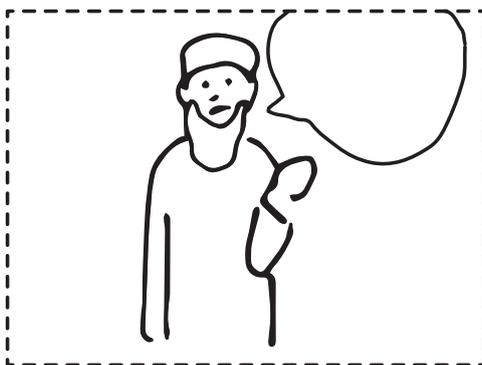
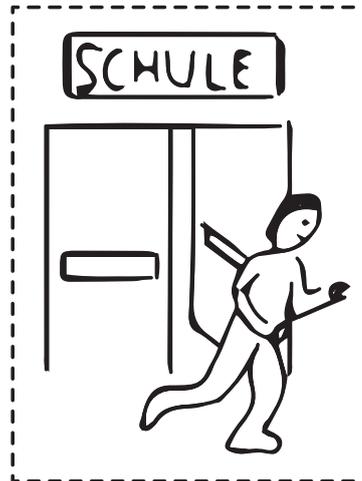
Aber auch eine Besprechung der Anforderungssituation und ein Nachstellen der schulischen Szene ist opportun. □

Anforderungssituation

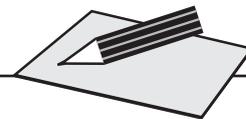
Ruhin will sich direkt nach der Schule um 13 Uhr mit Freunden treffen. Er ist heute 5 Minuten zu spät in den Religionsunterricht gekommen. Die Religionslehrerin Frau Maier sagt: „Ruhin! Du bist 17 Jahre alt. Du kommst das sechste Mal zu spät. Heute bleibst Du eine Stunde zum Nachsitzen.“  
 Ruhin sagt: „Ich bin Muslim. Mein Imam sagt immer, ich bin frei.“  
 Frau Maier sagt: „Du wirst heute nachsitzen.“

Arbeitsaufträge

1. Lies die Geschichte.
2. Schneide die Bilder aus.
3. Jedes Bild stellt eine Szene dar. Ordne die Bilder so, dass sie die Geschichte von Frau Maier und Ruhin, und wie diese weitergeht, erzählen. Klebe die Bilder dann in dieser Reihenfolge auf. Ergänze folgende Aussagen und Gedanken in die Sprechblasen:  
 „Du bist frei! – Was ist mit mir, wenn ich 30 Jahre alt bin? Beruf, Friede, Familie, Moschee. – „Du musst mir gehorchen!“ – „Du musst auf Deine Lehrerin hören.“
4. Zeige deine Geschichte deinen Mitschülerinnen und Mitschülern. Besprecht eure Geschichten.



Zeichnungen: Rafael Hemmer (Freiburg), leicht verändert

**M1** Göttliche Autorität – Würde und Macht**Arbeitsaufträge**

1. Schaut die Filmsequenz an. Notiere die Eigenschaften von Jesus, die gezeigt werden.
2. Überlegt in der Klasse: Welche Eigenschaften hat Gott? Sammelt diese an der Tafel.
3. Vergleicht die Eigenschaften Jesu mit denen, die ihr für Gott gesammelt habt.
4. Besprecht die Frage, ob Jesus Autorität hat.

Jesus ist Gottes Sohn. Sein Wille ist der Wille seines Vaters. Jesu Wille ist der Wille seines Vaters, Jesu Freiheit ist die Freiheit Gottes. Beide wollen dasselbe. Hat Jesus Autorität?

Film „2000 Jahre Christentum: Von Jesus zu Christus“, bis Min. 17:54

URL: <https://www.medienzentralen.de/medium305/2000-Jahre-Christentum-Folge-1-2>  
(Zugriff 21.06.2018)

**Hat Gott Autorität?**

Das spricht dagegen:

- Gott schickt seinen Sohn Jesus auf die Welt, der getötet wird.
- Jesus unterliegt der Autorität des Römischen Reiches und seines Statthalters.
- Jesus wird in einem Stall geboren.
- Jesus lebt in Armut und ohne Geld.
- Jesus kommt aus einer einfachen Familie.
- Jesu Begräbnis, sein Bestattungsort wird von einem Fremden bezahlt.

Das spricht dafür:

- Jesus hatte Jünger, die ihr altes Leben für die Nachfolge aufgegeben haben.
- Jesus predigt im Namen des Vaters und spricht den Kranken und Armen Macht zu.
- Jesus kritisiert die Auslegung der Heiligen Schrift durch manche religiösen Autoritäten.
- Jesu Geburt wird durch einen Stern angezeigt.
- Jesus sagt, das Gesetz ist für den Menschen da, nicht der Mensch für das Gesetz.
- Jesus ist von den Toten auferstanden.

**M2** Diener aller Menschen sein**Arbeitsaufträge**

1. Betrachte das Bild und beschreibe es. Notiere, welche Eigenschaften des Papstes sichtbar werden.
2. Lies den Begleittext. Benenne die zentrale Aussage. Was heißt, Herr über andere Menschen zu sein? Was heißt, Diener aller Menschen zu sein?
3. Diskutiert miteinander, ob du zugleich Herr über andere Menschen und ihr Diener sein kannst.

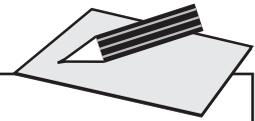
Christinnen und Christen sind freie Menschen. Sie sind nie Herr über andere Menschen und nie Knecht für andere Menschen. Gleichzeitig sind Christinnen und Christen Diener jedes anderen Menschen.

**„Dienstbarer Knecht aller“ – etwa so?**

Der Papst wäscht am Gründonnerstag Armen und Drogenabhängigen die Füße. An Gründonnerstag bereiten sich Christinnen und Christen auf die Feier von Tod und Auferstehung Jesu Christi vor. Jesus hat seinen Tod vorhergesehen und sich ganz der Barmherzigkeit seines Vaters anvertraut.

**M3** Religiöse Autorität

**Arbeitsaufträge**



1. Lies den Text. Was bedeutet das Wort Macht? Schreibe Stichworte auf.
2. Beschreibe, wie Religion einem Menschen Macht geben kann.
3. Im Christentum ist eine religiöse Autorität immer auch Diener aller Menschen.  
Beschreibe in Stichworten, was das bedeutet.
4. In Deutschland sind die Religionen und die politische Macht getrennt.  
Vergleiche das mit deinem Heimatland. Fülle dazu stichwortartig die Tabelle aus.

**De libertate christiana:  
30 Thesen gegen die päpstliche Bannbulle**

(Martin Luther, 1520)

Damit wir gründlich erkennen, was ein Christenmensch ist und wie es mit der Freiheit steht, die ihm Christus erworben und gegeben hat, wovon Paulus viel schreibt, will ich diese zwei Sätze aufstellen:

- Ein Christenmensch ist ein freier Herr über alle Dinge und niemandem untertan.
- Ein Christenmensch ist ein dienstbarer Knecht aller Dinge und jedermann untertan.

Diese zwei Sätze liegen klar bei Paulus vor (1Kor 9): Ich bin frei in allen Dingen und habe mich zu jedermanns Knecht gemacht. (Ebenso Röm 13) Ich sollt niemand etwas schuldig sein, außer dass ihr einander liebt.

Liebe aber, die ist dienstbar und untertan dem, was sie liebt. Ebenso heißt es von Christus (Gal 4): Gott hat seinen Sohn gesandt, von einem Weib geboren und dem Gesetz untertan gemacht.

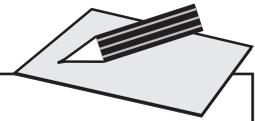
URL: <https://www.luther2017.de/de/martin-luther/texte-quellen/lutherschrift-von-der-freiheit-eines-christenmenschen/> (Zugriff 21.06.2018)

Als dieser Text entstand, hatte die Religion Macht und der Religionsführer, der Papst als Bischof von Rom, Macht über den Menschen. Der Religionsführer konnte bestimmen, ob ein Mensch frei reden durfte, Eigentumsrechte hatte und sogar damit drohen, kein Heil von Gott zu erlangen.

Macht und Religion in meiner Heimat	Macht und Religion in Deutschland

**M4** Autoritätspersonen

Arbeitsaufträge

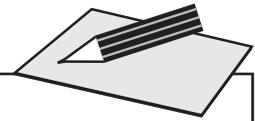


1. Schneidet in einer Gruppe von vier bis fünf Personen die Stichworte aus.
2. Ordnet die Stichworte so an, dass ganz oben diejenige Person steht, die am meisten Autorität hat, darunter diejenige mit im Vergleich dazu weniger Autorität.
3. Vergleicht eure Reihenfolge mit denjenigen anderer Gruppen und diskutiert das Ergebnis.

Schulleiter	Imam
Lehrerin	Vater
Mutter	Mitschülerin
Schwester	Arbeitskollegin
Bruder	Cousin
Chef	Katholischer Priester
Polizistin	Polizist
Pfarrerin	VfB-Fan

**M5** Autoritätstexte

**Arbeitsaufträge**



1. Schneidet in einer Gruppe von vier bis fünf Personen die Stichworte aus.
2. Ordnet die Stichworte so an, dass ganz oben derjenige Text steht, der am meisten Autorität hat, darunter derjenige mit im Vergleich dazu weniger Autorität.
3. Vergleicht eure Reihenfolge mit denjenigen anderer Gruppen und diskutiert das Ergebnis.

Koran

Grundgesetz

Altes Testament  
und Zehn Gebote

Hausordnung  
der Schule

Neues Testament

Ausbildungsordnung

Straßenverkehrs-  
ordnung

Menschenrechte

**M6** Das Grundgesetz**Arbeitsaufträge**

1. Lies die Texte.
2. Lerne den ersten Satz des Artikel 1, 1 des Grundgesetzes und die Zehn Gebote auswendig.
3. Beschreibe in eigenen Worten, was der Artikel 4 des Grundgesetzes für den Alltag in Deutschland bedeutet.

**Grundgesetz****Artikel 1**

*(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.*

*(2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.*

[...]

**Artikel 4**

*(1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.*

*(2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.*

*(3) Niemand darf gegen sein Gewissen zum Kriegsdienst mit der Waffe gezwungen werden. Das Nähere regelt ein Bundesgesetz.*

URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg>  
(Zugriff 21.06.20187)

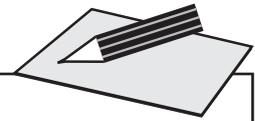
**Die Zehn Gebote**

Ich bin der HERR, dein Gott, der dich aus dem Land Ägypten geführt hat, aus dem Sklavenhaus.

1. Du sollst neben mir keine anderen Götter haben.
2. Du sollst den Namen des HERRN, deines Gottes nicht missbrauchen.
3. Gedenke des Sabbats: Halte ihn heilig!
4. Ehre deinen Vater und deine Mutter.
5. Du sollst nicht töten.
6. Du sollst nicht die Ehe brechen.
7. Du sollst nicht stehlen.
8. Du sollst nicht falsch gegen deinen Nächsten aussagen.
9. Du sollst nicht die Frau deines Nächsten begehren.
10. Du sollst nicht das Haus [und Gut] deines Nächsten begehren.

(nach Exodus 20,2-3.7a.8.12a.13-17b)

Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, vollständig durchgesehene und überarbeitete Ausgabe  
© 2016 Katholische Bibelanstalt GmbH, Stuttgart

**M7** Wem gehorcht Jona?**Arbeitsaufträge**

1. Lies die Geschichte.
2. Stelle die Geschichte dar. Zum Beispiel kannst du eine Bildergeschichte dazu mit dem Smartphone fotografieren oder einen Comic zeichnen.
3. Beantworte die Frage, wem Jona gehorcht. Schreibe dazu einen Brief an Jona.

Jona ist ein Prophet. Gott spricht zu ihm. Gott sagt: „Mach dich auf den Weg und geh nach Ninive, in die große Stadt, und rufe über sie aus, dass ihre Schlechtigkeit zu mir heraufgedrungen ist.“ (Jona 1,2)

Aber Jona befolgt nicht, was der Herr zu ihm sagt. Er will fliehen. Dazu geht er auf ein Schiff. Dieses Schiff gerät in Seenot. Die Seeleute werfen Jona über Bord, um sich zu retten.

**Die Rettung des Propheten**

„Der Herr aber schickte einen großen Fisch, der Jona verschlang. Jona war drei Tage und drei Nächte im Bauch des Fisches und er betete im Bauch des Fisches zum Herrn, seinem Gott: In meiner Not rief ich zum Herrn und er erhörte mich. Aus der Tiefe der Unterwelt schrie ich um Hilfe und du hörtest mein Rufen. Du hast mich in die Tiefe geworfen, in das Herz der Meere; mich umschlossen die Fluten, all deine Wellen und Wogen schlugen über mir zusammen. Ich dachte: Ich bin aus deiner Nähe verstoßen. Wie kann ich deinen heiligen Tempel wieder erblicken? Das Wasser reichte mir bis an die Kehle, die Urflut umschloss mich; Schilfgras umschlang meinen Kopf. Bis zu den Wurzeln der Berge, tief in die Erde kam ich hinab; ihre Riegel schlossen mich ein für immer. Doch du holtest mich lebendig aus dem Grab herauf, Herr, mein Gott. Als mir der Atem schwand, dachte ich an den Herrn und mein Gebet drang zu dir, zu deinem heiligen Tempel. Wer nichtige Götzen verehrt, der handelt treulos. Ich aber will dir opfern und laut dein Lob verkünden. Was ich gelobt habe, will ich erfüllen. Vom Herrn kommt die Rettung. Da befahl der Herr dem Fisch, Jona ans Land zu speien.“

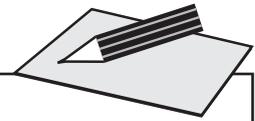
Gott spricht erneut zu Jona. Er soll die Bewohner von Ninive von ihren schlechten Taten abbringen. Sonst würde Gott die Bewohner bestrafen. Jona geht nach Ninive und die Bewohner hören auf ihn. Gott verschont Ninive und seine Bewohner.

Jona ist zornig, weil er viel Mühe hatte, Ninive zu warnen und die Bewohner wenig Mühen hatten, keine schlechten Dinge mehr zu tun. Gott bringt ihm bei, nicht zornig sein zu müssen, denn das Schicksal Ninives lag nie in Jonas Hand, sondern immer in der Hand Gottes.

Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, vollständig durchgesehene und überarbeitete Ausgabe  
© 2016 Katholische Bibelanstalt GmbH, Stuttgart

**M8** Tugenden

**Arbeitsaufträge**



1. Fülle die Tabelle aus, indem du in jede Zelle die praktische Bedeutung des Begriffs in deiner Muttersprache und in der deutschen Übersetzung notierst.
2. Zeige dein Ergebnis deinen Mitschülerinnen und -schülern. Diskutiert eure Ergebnisse.

Christinnen und Christen glauben, dass jeder Mensch Gottes Ebenbild ist.

In jedem Menschen kann einem Gott begegnen.

Deswegen ist der Mensch der Diener jedes anderen Menschen.

Wort	Bedeutung in der Heimatsprache	Übersetzung der Bedeutung
Glaube		
Liebe		
Hoffnung		
Gerechtigkeit		
Tapferkeit/Mut		
Weisheit/ Klugheit		
Mäßigung		

**M9** Evaluation: Schlaglichter auf Autorität

**Helft Burak!**

Burak ist 22 Jahre alt und lebt seit 20 Jahren in Deutschland. Geboren wurde er in der Türkei. Er sagt: „Ich hatte Vertrauen in die Polizei. Dann wurde ich bei Verkehrskontrollen unfair behandelt. Seitdem kenne ich meine Rechte und Polizisten haben keine Autorität über mich.“ Kann Burak wieder Vertrauen gewinnen?

	Trifft voll zu	Trifft zu	Trifft vielleicht zu	Trifft nicht zu	Trifft auf keinen Fall zu
Burak sollte die Autorität der Polizei anerkennen, weil die Polizei das Recht durchsetzt.					
Burak sollte seine Rechte unbedingt immer durchzusetzen versuchen. Wenn ein Polizist etwas anderes von ihm möchte, sollte er sich sofort einen Rechtsanwalt nehmen.					
Burak sollte von sich aus eine Polizeistation aufsuchen und sich zeigen lassen, wie die Polizei arbeitet. Dann gewinnt er Vertrauen zurück.					
Burak hat ein Problem, wenn er der Polizei in Deutschland nicht vertraut und ihre Autorität nicht anerkennt.					

**Heißt Autorität, Ansehen und Macht zu haben?**

„Manche Lehrer haben Autorität, andere nicht. Das liegt aber an Sachen, die man nicht genau benennen kann,“ sagt Johannes. Ein Mitschüler ergänzt: „Manche Lehrer können sich nur durchsetzen, weil sie Noten geben und Macht haben. Das hat aber nichts mit Autorität zu tun.“ Wirklich nicht?

	Trifft voll zu	Trifft zu	Trifft vielleicht zu	Trifft nicht zu	Trifft auf keinen Fall zu
Schüler und Schülerinnen müssen die Autorität der Lehrerinnen und Lehrer immer anerkennen.					
Die Autorität von Lehrerinnen und Lehrern hängt von deren Ansehen ab. Wenn das nicht stimmt, kann man denen als Schüler auf der Nase rumtanzen.					
Lehrerinnen muss man nicht immer gehorchen.					
Ob man als Schülerinnen und Schüler gehorcht, hängt davon ab, wie streng diese Noten geben.					

**Lernworte**

Wort	Bedeutung in der Heimatsprache	Übersetzung der Bedeutung
Autorität		
Macht		
Gesetz		
Jesus Christus		
Kirche		
...		

# Gemeinsam erleben

## Der Autor

Tobias Zugmaier ist Referent für die Projektstelle VABO sowie für Haupt-, Werkreal- und Realschulen im Institut für Religionspädagogik Freiburg und unterrichtet die Fächer Betriebswirtschaftslehre und Katholische Religionslehre an der GHSE (Gewerbliche und Hauswirtschaftlich-Sozialpflegerische Schulen Emmendingen) in Emmendingen.

## Die Anforderungssituation

Die Familie ist eine durch Heirat, Partnerschaft, Adoption oder Abstammung begründete Lebensgemeinschaft, die im westlichen Kulturraum meist aus einem Elternpaar und mindestens einem Kind besteht. Des Weiteren zählen alle miteinander (bluts-)verwandten Personen dazu. Die Familie ist die primäre Sozialisationsinstanz und sorgt für Erziehung, Geborgenheit, Motivation und Schutz. Allein und ohne die Unterstützung der eigenen Familie sind die Schülerinnen und Schüler in einem fremden Land mit neuen Situationen konfrontiert.

Viele Schülerinnen und Schüler in den VABO-Klassen sind über sehr beschwerliche Wege und ohne ihre Eltern und Geschwister nach Deutschland gekommen. Auf die Frage „Was ist dir im Leben besonders wichtig?“ antworten die meisten von ihnen mit *Familie*. An zweiter Stelle folgt *Glaube*.

In dem Modul *Gemeinsam erleben* werden daher folgende Kompetenzbereiche (als Grundlage dient der Lehrplan für Katholische Religionslehre an beruflichen Schulen, Baden-Württemberg 2003) angesprochen und in Klammer stehend wird auf die jeweiligen Arbeitsmaterialien hingewiesen.

### Religiöse Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler kennen wichtige Formen und Möglichkeiten der religiös-christlichen Erziehung und Bildung sowie anderer Religionen (M5). Sie entwickeln in der Diskussion eine Urteilsfähigkeit in religiöser Bildung und Erziehung sowie die Dialogfähigkeit mit anderen Religionen.

### Kommunikative Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler bringen eigene Erfahrungen und Vorstellungen zum Ausdruck, hören

einander zu und beziehen unterschiedliche Sichtweisen aufeinander (M1, M2, M5).

### Soziale Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit anderen zusammen und werden sich ihrer Einstellungen und Vorurteile gegenüber anderen Lebens-, Erziehungs- und Betreuungsmodellen bewusst und für die Unterschiede sensibilisiert (M3, M4).

### Personale Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, eigene Sichtweisen und Kenntnisse zu artikulieren (M6).

Ziel des Moduls ist es, den Schülerinnen und Schülern inhaltlich die vielfältigen Formen von Familie aufzuzeigen und sie auch persönlich in ihrer Lebenssituation zu stärken, indem sie Unterstützungs- und Entwicklungsmöglichkeiten kennen lernen.

Des Weiteren werden in verschiedenen Kontexten religiöse Bildung und Erziehung in Deutschland thematisiert.

Das Modul *Gemeinsam erleben* kann auch im Fach *Lebensweltkompetenz* oder im *Deutschunterricht* verwendet werden.

## Möglicher Ablauf

Eingeführt wird das Modul mit einer Bildbetrachtung. Dazu stehen zwei unterschiedliche Bilder von Familien und Betreuungsmöglichkeiten zur Verfügung. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Bilder zunächst betrachten, anschließend beschreiben und schließlich in einen Gesamtzusammenhang einordnen. Dabei ist es wichtig, auf das sprachliche Niveau und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen, indem sie z.B. bei geringen Sprachfähigkeiten passende Wörter zur Bildbeschreibung an die Seite des Bildes schreiben und in die jeweilige Sprache übersetzen. Die Bildbetrachtungen führen die Schüler auf das Thema *Familie* inhaltlich hin.

In einem zweiten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler in einer Arbeitsphase ihre Vorstellungen und Erfahrungen von der Bedeutung und den

Aufgaben einer Familie schriftlich notieren, um sich anschließend mit den gesetzlichen Grundlagen der Kindererziehung auseinanderzusetzen. Die gesetzliche Grundlage der elterlichen Sorge zeigt den Schülerinnen und Schülern die Rechte und Pflichten der Eltern von minderjährigen Kindern in der Bundesrepublik Deutschland auf und lässt einen Vergleich zum eigenen Heimatland zu. Erarbeitung und Sicherung der Ergebnisse der jeweiligen Aufgaben hängen von den Sprachvoraussetzungen einzelner Schülerinnen und Schüler ab. Sie können im kleinschrittigen Wechsel stattfinden, um eine inhaltliche Sicherheit und Orientierung zu geben. Unbekannte Wörter werden während der Arbeits- und Besprechungsphase notiert und mithilfe von z.B. elektronischen Übersetzungshilfen geklärt.

Im weiteren Unterrichtsverlauf werden klassische und moderne Kinderbetreuungsmöglichkeiten in Deutschland aufgezeigt. Hierbei werden Begriffe vorgegeben und zugeordnet. Die Aufgaben können je nach Leistungsstand der Klasse komplexer gestaltet werden, indem die Schülerinnen und Schüler die Begriffe wie z.B. *Kindergarten* selbst benennen. Die verschiedenen Betreuungsformen sollen gemeinsam diskutiert und die persönliche Meinung darüber begründet werden. Weil auch für Schülerinnen und Schüler in VABO-Klassen der Glaube einen hohen Stellenwert einnimmt, werden in einem letzten Baustein verschiedene Möglichkeiten der religiösen Bildung und Erziehung in Deutschland thematisiert und aufgezeigt. Abschließend vertiefen die Schülerinnen und Schüler die Thematik durch verschiedene und frei wählbare Teilaufgaben.

In dieser Unterrichtsphase kann die Lehrperson den Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler durch Nachfragen oder Überprüfen der Ergebnisse erheben.

### Materialbeschreibung

Das Modul *Gemeinsam erleben* ist in einzelnen Unterrichtsphasen aufgeteilt, die schrittweise einen fachlichen und persönlichen Kompetenzerwerb ermöglichen.

#### M1 Familiensituation

Die Bildbetrachtung führt auf die Thematik *Familie* hin. Die Schülerinnen und Schüler sollen das Bild

betrachten, mündlich beschreiben und anschließend interpretieren, d.h. in einen thematischen Gesamtzusammenhang setzen. Die Bilder zeigen zwei verschiedenen Familienmodelle bzw. Betreuungsformen.

#### M2 Familie – Bedeutung

Ausgehend von persönlichen Erfahrungen aus der eigenen Familienkonstellation erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von *Familie* und deren Aufgaben, die in Einzelarbeit individuell genannt werden. Folgende Leitfragen eignen sich für den unterrichtlichen Einsatz und werden auch im Arbeitsblatt **M2** verwendet:

- Wie setzt sich eine Familie zusammen?
- Wer gehört dazu?
- Welche Aufgaben hat eine Familie?

#### M3 Kindererziehung

Die Aufgaben der Eltern sind in der Bundesrepublik Deutschland gesetzlich geregelt und werden thematisiert, sodass die Schülerinnen und Schüler erkennen, welche Rechte und Pflichten Eltern die elterliche Sorge umfasst und welche Konsequenzen sich daraus für minderjährige Kinder ergeben.

#### M4 Kinderbetreuung in Deutschland

In arabischen (Groß-)Familien herrscht zum großen Teil das in unserem Sprachgebrauch *klassische Familienmodell*, d.h. die Familie besteht aus Eltern, Kindern und Großeltern sowie weiteren Verwandten. Mehrere Generationen leben in einem Haus zusammen und teilen sich die Arbeit und Funktionen der Kindererziehung und -betreuung. Aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Situation in Deutschland (erhöhte Scheidungsrate, Alleinerziehende, Patchworkfamilien) werden klassische und moderne Betreuungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in **M4** behandelt und Vor- und Nachteile der jeweiligen Angebote diskutiert. Hierzu sollen sich die Schülerinnen und Schüler eine eigene Meinung bilden und diese auch begründen.

#### M5 Religiöse Bildung und Erziehung

Im nächsten Schritt beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit der religiösen Bildung und Erziehung in Deutschland. Es werden Orte, Institutionen und Möglichkeiten religiöser Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen aufgezeigt (**M5**), um z.B.

die Fragen wie: Warum gibt es Leid und Tod? Was ist der Mensch? Was ist Unrecht? bei Bedarf klären zu können.

Hierbei können eigene Erfahrungen z.B. aus der Koranschule der jungen Migranten ebenfalls mit einbezogen werden, um so Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den jeweiligen Heimatländern sichtbar zu machen. In den Teilaufgaben sollen die Schülerinnen und Schüler Gründe benennen, warum religiöse Bildung und Erziehung wichtig für Kinder und Jugendliche sind.

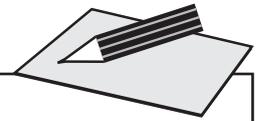
## Evaluation

### **M6 Vertiefung**

Das Modul *Gemeinsam erleben* wird durch **M6 Vertiefung** abgeschlossen. Dabei können die Schülerinnen und Schüler aus drei Teilaufgaben entsprechend ihrem Sprachniveau auswählen und diese bearbeiten. Gleichzeitig kann von Seiten der Lehrperson nachgefragt und geprüft werden, ob ein Kompetenzzuwachs stattgefunden hat. Dies kann zum Beispiel in schriftlicher Form oder auch in bildlichen Darstellungen erfolgen. □

**M1** Anforderungssituation 1**Arbeitsaufträge**

1. Betrachte das Bild.
2. Beschreibe das Bild.
3. Was möchte das Bild zum Ausdruck bringen?

**Möglichkeit 1:**

**M1** Anforderungssituation 2**Arbeitsaufträge**

1. Betrachte das Bild.
2. Beschreibe das Bild.
3. Was möchte das Bild zum Ausdruck bringen?

**Möglichkeit 2:**



**M3** Kindererziehung

*Gesetzliche Grundlage*

**§ 1626 Elterliche Sorge, Grundsätze**

- (1) Die Eltern haben die Pflicht und das Recht, für das minderjährige Kind zu sorgen (elterliche Sorge). Die elterliche Sorge umfasst die Sorge für die Person des Kindes (Personensorge) und das Vermögen des Kindes (Vermögenssorge).
- (2) Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an.
- (3) Zum Wohl des Kindes gehört in der Regel der Umgang mit beiden Elternteilen. Gleiches gilt für den Umgang mit anderen Personen, zu denen das Kind Bindungen besitzt, wenn ihre Aufrechterhaltung für seine Entwicklung förderlich ist.

URL: [https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/\\_1626.html](https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_1626.html)  
(Zugriff 21.06.2018).

**Arbeitsaufträge**



- 1. Lies den Text zur elterlichen Sorge.
- 2. Welche Wörter kennst du nicht? Markiere unbekannte Wörter farbig.
- 3. Welche Pflichten haben die Eltern?

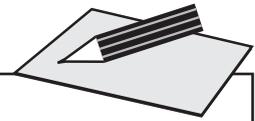
Unbekannte Wörter in Deutsch	Übersetzung in die Muttersprache

M4 Kinderbetreuung in Deutschland

Arbeitsauftrag

Wie werden Kinder in Deutschland betreut?  
Ordne die Begriffe den Bildern zu.

- Kindergarten – Kinderkrippe – Mutter – Schule – Großeltern – Verwandte – Tagesmutter



© RioPatuca Images – Fotolia.com



© drubig-photo – Fotolia.com



© contrastwerkstatt – Fotolia.com



© Edler von Rabenstein – Fotolia.com



© RioPatuca Images – Fotolia.com

**M5** Religiöse Bildung und Erziehung (1)

Religiöse Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen finden in Deutschland nicht nur durch die Familie oder in der Schule statt, sondern auch an weiteren Orten.



**Arbeitsaufträge**

1. Erkläre die Bedeutung der folgenden Begriffe:  
 Kirchenchor – Kommunion – Konfirmation – Kirche – Musik –  
 (christliche) Jugendgruppe – Religionsunterricht in der Schule

Wörter in Deutsch	Bedeutung	Übersetzung Muttersprache

2. Ordne die Begriffe, deren Bedeutung du in Aufgabe 1 erklärt hast, den Bildern zu.



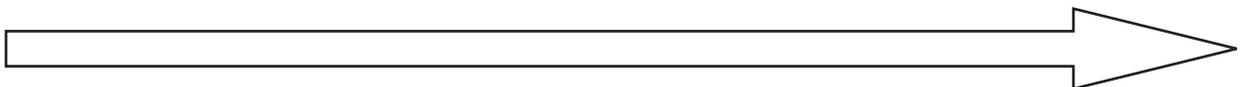
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

M5 Religiöse Bildung und Erziehung (2)



3. Erstelle einen Zeitstrahl, auf den du die Begriffe zur religiösen Erziehung und Bildung in Deutschland in der richtigen (=chronologischen) Reihenfolge notierst.  
z.B.



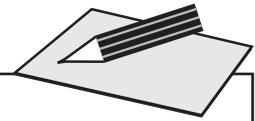
4. Warum ist religiöse Bildung und Erziehung wichtig? Begründe!

---

---

---

---

**M6** Vertiefung**Arbeitsauftrag**

Wähle eine der folgenden Aufgaben aus:

1. Gestalte ein Bild zum Thema *Familie, Kindererziehung* oder *Kinderbetreuung*.
2. Zeichne einen Comic, in dem *Familie, Kindererziehung* oder *Kinderbetreuung* vorkommt.
3. Schreibe eine Geschichte, in der *Familie, Kindererziehung* oder *Kinderbetreuung* vorkommt.

# Anderen Religionen begegnen

## Die Autorin

Dr. Katerina Murillo Soberanis ist katholische Schuldekanin für Berufliche Schulen der Diözese Rottenburg-Stuttgart und unterrichtet an der Philipp-Matthäus-Hahn Schule in Balingen Katholische Religionslehre und Deutsch.

## Die Anforderungssituation

Die Anforderungssituation stellt die Schülerinnen und Schüler vor die Aufgabe, religiöse Toleranz zu reflektieren und einen gewaltfreien religiösen Dialog einzuüben. Dazu werden sie in der Anforderungsgeschichte vor eine Situation gestellt, die im Alltagsleben vorkommen kann. Es wird absichtlich die Zurückweisung aus der christlichen Seite gewählt, um den Zugang zur religiösen Toleranz zu erleichtern. Die kategorische Formulierung („Ihr Muslime seid religiös intolerant“), die in den Medien häufig vorkommt, soll durch die Perspektivumkehrung vermieden werden.

Folgende Kompetenzen sollen in der Anforderungssituation gefördert werden:

Im Vordergrund steht die personale Kompetenz der Handlungsfähigkeit bzw. Dialogfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Kommunikation geht davon aus, dass jeder Person die gleiche Würde zukommt. Das Unterrichtsmodul legt dabei den Fokus auf Artikel 4 (1) des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland. Berücksichtigung findet auch das Gebot der Nächstenliebe. Zugleich sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Dialogfähigkeit schulen, indem sie alltagstypische Situationen einüben.

Die soziale Kompetenz, die in diesem Fall zur Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit führt, soll durch Übungen zur Stärkung des Einfühlungsvermögens erweitert werden. Schon der Gründer der Gewaltfreien Kommunikation, *M. B. Rosenberg*, betrachtet das Einfühlungsvermögen als die wichtigste Voraussetzung für gelingende friedliche Kommunikation und Konfliktbewältigung. Durch diese Betrachtungsweise eines Problems wird die Aufmerksamkeit von der Schuldzuweisung bereits in eine aktive Defizitbehebung umgewandelt.

Die religiöse Kompetenz wird durch die Beschäftigung mit dem Gebot der Nächstenliebe erweitert, das als die

Grundlage der religiösen Toleranz von den Schülerinnen und Schülern begriffen werden soll. Die religiöse Toleranz wird als Ausgangspunkt jeglichen erfolgreichen Kontaktes zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften erkannt. Regeln für ein tolerantes Miteinander werden entwickelt.

Ihre Methodenkompetenz stärken die Schülerinnen und Schüler, indem sie eine Mindmap erstellen und freies Sprechen üben sie mit der Präsentation ihrer Ergebnisse.

## Möglicher Ablauf

Ausgehend von der Anforderungssituation wird das Einfühlungsvermögen der Schülerinnen und Schüler gefördert, indem sie sich in die Rollen beider Personen (Fatma und ihr Nachbar) versetzen und die Gefühle beider Seiten in der Geschichte schildern.

In einem zweiten Schritt lernen die Schülerinnen und Schüler die Gesetzesgrundlage für die Religionsfreiheit (Art. 4,1 GG) und die Aussagen aus dem Neuen Testament kennen, indem sie anhand von zwei Textausschnitten die Begriffe Freiheit des Glaubens, des Gewissens, der Religion und der Weltanschauung erarbeiten. Weiterhin sollen sie sich mit dem Begriff der Nächstenliebe beschäftigen. Als besonders ertragreich erscheint in diesem Zusammenhang die Methode der Mindmap, die einerseits komplizierte Begriffe in ihrer Mehrdimensionalität strukturiert darstellt, andererseits aber erlaubt, stichwortartig und symbolisch zu arbeiten, was dem sprachlichen Niveau der Schülerinnen und Schüler entgegenkommt. Bei der Präsentation der Arbeitsergebnisse wird anschließend das Ausdrucksvermögen der Schülerinnen und Schüler gestärkt. Dabei sollen sie an die üblichen schüleraktivierenden Arbeitsmethoden langsam herangeführt werden. In einem letzten Schritt geschieht die Ergebnissicherung, indem jede Schülerin und jeder Schüler in Einzelarbeit die Religionsfreiheit in eigenen Worten definiert. Die Schülerinnen und Schüler dürfen zu diesem Zweck die vorgestellten Mindmaps sichten und verwenden. In einem abschließenden Lehrer-Schülergespräch werden die Definitionen miteinander verglichen und ergänzt.

Als Erweiterung sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Begriff der Nächstenliebe auseinandersetzen, die sich in allen Weltreligionen findet. Abschließend sollen die Schülerinnen und Schüler den kognitiven und kommunikativen Zugewinn auf die Ausgangssituation anwenden und in ihr argumentieren können.

## Materialbeschreibung

### M1 Einfühlungsvermögen

Nachdem die Schülerinnen und Schüler der Anforderungssituation begegnet sind und ihren Inhalt erarbeitet und verstanden haben, kommt es in einem ersten Schritt zur emotionalen Auseinandersetzung mit der Situation. Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich darüber aus, ob sie so eine Situation bereits selbst erlebt haben, wie sie sich dabei fühlen und wie sie solche Aussagen finden. Es ist davon auszugehen, dass es zu einer pauschalen Verurteilung des *Nachbarn* kommt, so kommt es zu einer Problematisierung des Themas. Um von einer pauschalen Verurteilung zur reflektierten Lösung des Problems zu gelangen, ist es zunächst wichtig, die Positionen des Konfliktes zu erläutern. Es ist wichtig, sich darüber Gedanken zu machen, wie sich Fatma fühlt. Ist sie möglicherweise enttäuscht, verletzt oder sogar wütend? Will sie wegziehen oder *es ihrem Nachbarn zeigen*? Auch die Position des Nachbarn darf aber nicht weggelassen werden. Bei einer Konfliktlösung ist es wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler in beide Positionen hineinversetzen. Dadurch kommt es zu einer Verständniserweiterung. Ist der Nachbar ein böser Mensch? Oder hat er möglicherweise Angst, weil er Fatma nicht kennt. Oder hat er Angst, weil er schon in den Medien Schlechtes über Muslime gehört hatte? Ein auswertendes Gespräch ist notwendig, um eine möglichst breite Erklärungsvielfalt beider Positionen herbeizuführen. Es soll deutlich werden, dass es immer mehr Deutungsmöglichkeiten gibt als die erste spontane Verurteilung.

### M2 Religionsfreiheit in Deutschland – Grundgesetz

Anhand von einem Auszug aus Artikel 4 (1) des Grundgesetzes werden Argumente zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation erarbeitet. Obwohl es sich lediglich um einen Satz handelt,

ist sein Inhalt doch sehr kompakt. Es kann nicht bei der ersten Bedeutungssuche und Übersetzungsarbeit bleiben. Diese ist allerdings eine wichtige Voraussetzung für die weitere inhaltliche Auseinandersetzung. Die Aufgaben können in Kleingruppen oder als Partnerarbeit erledigt werden.

### M3 Religionsfreiheit in Deutschland – Begriffe

Nach der ersten Übersetzungsarbeit dürfte es mehr Unklarheit als Klarheit über die Bedeutung der Sätze geben. Deswegen ist es wichtig, die inhaltliche Arbeit zu vertiefen. Dies geschieht arbeitsteilig in Kleingruppen. Die Gruppen sollen die unterschiedlichen Begriffe recherchieren und ihre komplexe Bedeutung mithilfe einer Mindmap erarbeiten. Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler die Arbeitsergebnisse einander vorstellen. Anhand der erarbeiteten Begriffe kommt es zu einer Definition von Religionsfreiheit, was als Ergebnissicherung in Einzelarbeit geschehen soll. Es soll deutlich werden, dass in Deutschland die Religionsfreiheit ein durch das Grundgesetz gesichertes Grundrecht ist.

### M4 Religionsfreiheit – christliche Grundlage

Nach der Auseinandersetzung mit dem Grundgesetz soll die christliche Forderung nach Nächstenliebe als Grundbaustein des Christentums zum Umgang mit Angehörigen anderer Religionen erkannt werden. Anhand der Bibelstelle Mk 12,31 werden Argumente zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation erarbeitet.

Es wäre natürlich auch möglich, den Umgang mit anderen Menschen anhand eines biblischen Gleichnisses zu erarbeiten (z. B. Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Lk 10,25–37). Unterrichtsmaterialien zu diesem Zugang siehe Kapitel *Gastfreundschaft erleben*.

### M5 Wer ist mein Nächster?

Zur Vertiefung der Auseinandersetzung mit Nächstenliebe, die bereits durch die Schülerinnen und Schüler erarbeitet wurde, wird eine Körperübung herangezogen. Dabei soll deutlich werden, welche Chancen, aber auch Schwierigkeiten der Umgang mit Nähe und Distanz mit sich bringt. Diese werden gemeinsam erarbeitet und festgehalten. In einem weiteren Schritt entwickeln daraus die Schülerinnen und Schüler Regeln zum Umgang zwischen Angehörigen unterschiedlicher Religionen.

**M6 Fatma antwortet ihrem Nachbarn**

Die letzte Aufgabe ist eine Transferaufgabe. Die Schülerinnen und Schüler sollen nun ihre erweiterten Kompetenzen dazu nutzen, Fatma eine Hilfestellung anzubieten. Sie sollen Fatmas Antwort an den Nachbarn formulieren. Gleichzeitig erfolgt eine Art von Evaluation, die zeigen soll, ob sich die erarbeiteten Argumente und Gesichtspunkte in der Argumentation der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln.

**M7 Zusatzinformation Menschenwürde im Islam**

Im Zusatzmaterial befinden sich vier Texte aus dem Islam, die sich mit der Menschenwürde aller Menschen befassen.

**Die Evaluation**

Die Evaluation erfolgt durch den Rückbezug auf die Anforderungssituation, indem über die Situation diskutiert wird.

Folgende Fragestellungen können hilfreich sein:

1. Was haben wir von Fatma und ihrem Nachbarn gelernt?
2. Wie fühlen sich die beiden Personen?
3. Was kann zu der Aussage des Nachbarn geführt haben?
4. Welche Argumente helfen Samir?
5. Wie sollen sich Religionen zueinander verhalten?

Alternative:

Rollenspiele mit ähnlichen Situationen.

**Anforderungssituation**

Fatma ist einundzwanzig Jahre alt. Sie ist Muslima. Ihr Nachbar sagt zu ihr:  
„Du gehörst nicht nach Deutschland, weil hier nur Christen leben dürfen.“



Unbekannte Wörter in Deutsch	Übersetzung in die Muttersprache

**Arbeitsaufträge**

1. Lies den Text.
2. Markiere unbekannte Wörter und trage sie in die Tabelle ein.

**M1** Einfühlungsvermögen

Fatma ist einundzwanzig Jahre alt. Sie ist Muslima. Ihr Nachbar sagt zu ihr:  
„Du gehörst nicht nach Deutschland, weil hier nur Christen leben dürfen.“



**Arbeitsaufträge**



1. Lies den Text.
2. Beantworte anschließend folgende Fragen:
  - a. Wie fühlt sich Fatma?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- b. Wie fühlt sich der Nachbar?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**M2** Religionsfreiheit in Deutschland – Grundgesetz

Fatma geht zu einem Anwalt und erzählt ihm, was ihr Nachbar zu ihr sagte. Sie fragt ihren Anwalt: „Hat mein Nachbar Recht?“



**Arbeitsaufträge**

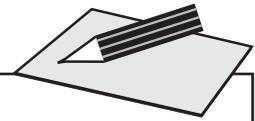


1. Lies den folgenden Satz:  
 „Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.“ (Artikel 4 (1), Grundgesetz der BRD)
2. Markiere unbekannte Wörter.
3. Übersetze die unbekanntenen Wörter in deine Sprache.

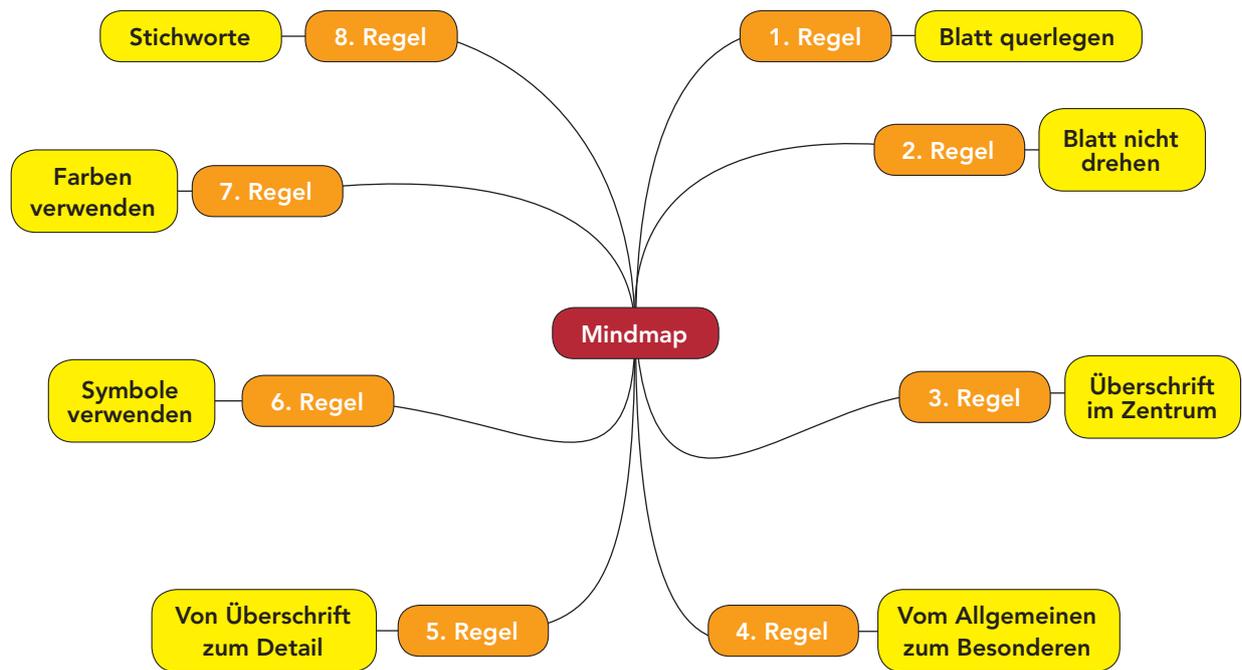
Unbekannte Wörter in Deutsch	Übersetzung in die Muttersprache

M3 Religionsfreiheit in Deutschland – Begriffe

Arbeitsaufträge



1. Bildet Gruppen zu je drei Personen.
2. Wählt einen der folgenden Begriffe aus und gestaltet dazu gemeinsam eine Mindmap:  
*Freiheit, Glaube, Gewissen, religiöses Bekenntnis, Weltanschauung.*



3. Präsentiert eure Mindmap und erklärt dabei den von euch gewählten Begriff.

4. Erkläre den Begriff *Religionsfreiheit* in eigenen Worten:

---

---

---

---

---

---

---

---

**M4** Religionsfreiheit – christliche Grundlage

Fatma geht zu ihrem Religionslehrer und erzählt ihm, was ihr Nachbar zu ihr sagte. Sie fragt ihren Religionslehrer: „Hat mein Nachbar Recht?“



Fotografie: Frank Echsler

**Arbeitsaufträge**



1. Lies den folgenden Satz aus der Bibel:  
*„Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.“ (Mk 12,31)*

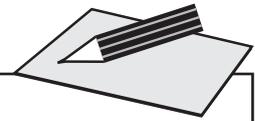
Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, vollständig durchgesehene und überarbeitete Ausgabe  
 © 2016 Katholische Bibelanstalt GmbH, Stuttgart

2. Übersetze den Satz in deine Muttersprache.

Unbekannte Wörter in Deutsch	Übersetzung in die Muttersprache

**M5** Wer ist mein Nächster?

**Arbeitsaufträge**



1. Rede mit deiner Sitznachbarin/deinem Sitznachbarn:  
Wer ist deine Nächste?/Wer ist dein Nächster?  
Wer ist seine Nächste?/Wer ist deine Nächste?

2. Beantworte folgende Fragen schriftlich:

a. Worauf muss man achten, damit man sich nahe stehen kann?

(Alternativ, weil einfache Sprache: Ich kann meiner Mitschülerin/meinem Mitschüler nahe sein, wenn .../  
Ich kann meiner Mitschülerin/meinem Mitschüler nicht nahe sein, wenn ...)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

b. Was sollen unterschiedliche Religionen tun, damit sie sich nahe stehen können und füreinander die Nächsten sein können?

---

---

---

---

---

---

---

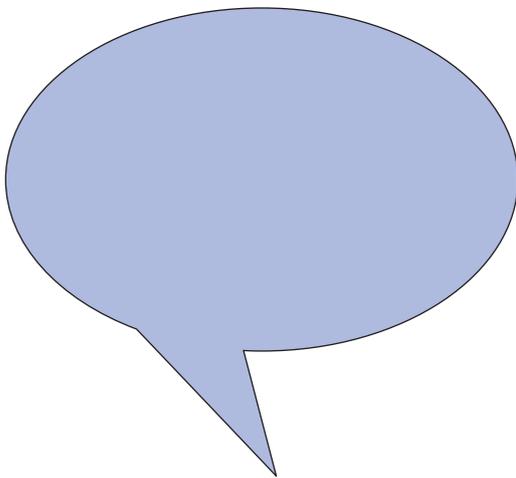
---

---

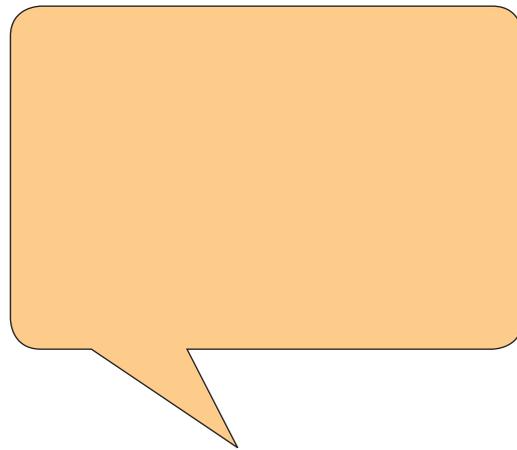
---

**M6** Fatma antwortet ihrem Nachbarn**Arbeitsaufträge**

1. Wie soll Fatma ihrem Nachbarn antworten? Hilf ihr!
2. Begründe aus der Sicht von *Grundgesetz Artikel 4*.
3. Begründe aus der Sicht des Christentums, in dem das Gebot der *Nächstenliebe* (Mk 12,31) gilt.
4. Spiele den Dialog mit deinem Sitznachbarn vor der Klasse.



Fatma



Nachbar

**M7** Zusatzinformation Menschenwürde im Islam

Koran:

„Wir erwiesen den Kindern Adams Ehre und trugen sie auf Meer und Festland, versorgten sie mit guten Dingen und zeichneten sie besonders aus vor vielen, die wir erschaffen haben.“

(Koran: 17/70)

„Damals, als dein Herr zu den Engeln sprach: «Siehe, einen Nachfolger will ich einsetzen auf der Erde!»“ (...)

(Koran: 2/30).

© Der Koran, neu übertragen von Hartmut Bobzin,  
Verlag C.H. Beck Paperback, 2015

„Daher darf niemand einen anderen Menschen mit Worten oder Taten erniedrigen, der anders ist als er selbst, in keiner Weise und an keinem Ort.“

© Imam Driz, Islamische Gemeinde Penzberg,  
Islamisches Forum

# Mit Pluralität von Beziehungsformen umgehen

## Die Autorin

Dr. Hanne Schnabel-Henke ist Geschäftsführerin des Evangelischen Instituts für Berufsorientierte Religionspädagogik und unterrichtet an der Kaufmännischen Schule in Waiblingen Betriebswirtschaftslehre und Evangelische Religionslehre.

## Die Anforderungssituation

Für Menschen aus anderen Kulturkreisen ist die in unserem Kulturkreis gelebte Vielfalt von Beziehungsformen und -gesten fremd, vielleicht abstoßend, möglicherweise aber auch verlockend anders. Die bei uns allgemein tolerierte und auch gesetzlich geschützte Freizügigkeit, was Bekleidung, Ausdruck von Zusammengehörigkeit oder Austausch von Zärtlichkeiten in der Öffentlichkeit anbelangt, mag vor den Kopf stoßen, wenn man mit anderen Werthaltungen aufgewachsen und eine ganz andere Beziehungspraxis gewohnt ist. So werden die Beziehungspartner hierzulande selbst gewählt: Ehen werden üblicherweise nicht von den Eltern arrangiert, Zusammenleben ohne Trauschein, homosexuelle Partnerschaften, Vielfalt der Familienformen wie Co-parenting, Patchwork-Familien, Alleinerziehende sind in der Mitte der Gesellschaft angekommen. Die Gleichberechtigung von Mann und Frau ist grundgesetzlich verankert und das Selbstbestimmungsrecht der Frauen ist in der Öffentlichkeit fraglos akzeptiert. Auch in den Beziehungen wird Wert auf Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit gelegt.

Mit diesem Modul soll die bei uns gelebte Vielfalt von Beziehungsformen thematisiert werden, einmal, um die Selbstverständlichkeit dieser Pluralität aufzuzeigen, zum anderen, damit die Schülerinnen und Schüler mit dieser Vielfalt umgehen, sie deuten lernen und sich zu dieser Vielfalt positionieren können.

Ein Beispiel: Mädchen in bauchfreien Tops mögen beim Betrachter Reaktionen auslösen, die die Trägerinnen so nicht beabsichtigen. Schüler aus fremden Kulturkreisen – hier sind tatsächlich insbesondere männliche angesprochen – sollen einen Einblick und ein Gespür

dafür bekommen, dass die Grenzen der Freizügigkeit hierzulande in einem durch Gesetze vorgegebenen Rahmen individuell bestimmt werden können und dass freizügige Bekleidung keine Aufforderung zur körperlichen Kontaktaufnahme ist.

Die Grenzbestimmung darüber, was diesbezüglich erlaubt und erwünscht ist, wird einerseits also individuell und subjektiv bestimmt. In der Alltagskommunikation gilt es, die Grenzziehungen des Gegenübers wahrzunehmen und zu respektieren. Andererseits sind Grenzen einzuhalten, die vom Gesetzgeber festgelegt sind. (Grund-)Rechte und Gesetze definieren, was legal ist und wo die Grenzen der Legalität liegen. Dass es dabei immer auch einen hermeneutischen Spielraum gibt, zeigt sich an juristischen Begriffen wie *Sittenwidrigkeit* oder *Belästigung der Allgemeinheit*.

Dadurch, dass exemplarisch einschlägige Stellen aus den Heiligen Schriften zum Thema gemacht werden, können sich die Schülerinnen und Schüler an diesem Wertesystem orientieren und eine religiös-ethisch reflektierte Perspektive auf das Thema Pluralität von Beziehungsformen finden.

Ziel des Moduls ist es, die gelebte und (grund-)gesetzlich gesicherte Pluralität von Beziehungsformen aufzuzeigen, die möglicherweise im Widerspruch zu eigenen Wertvorstellungen stehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen hier ihren eigenen Standpunkt finden, andere Positionen in ihrer Differenz wahrnehmen und tolerieren. Die Lehrkraft ermutigt die Schülerinnen und Schüler, Position im Sinne des biblischen-christlichen und koranischen Menschenbildes zu beziehen.

Was dieses Modul jedoch nicht kann und soll, ist, verbindliche Bewertungen oder Standards in der Frage von Pluralität in Beziehungsformen vorzugeben. In dieser Frage gibt es kein Geschmacks- oder Normendiktat. Die mit Argumenten begründete, subjektive Urteilsfähigkeit ist somit die zentrale Kompetenz, die mit diesem Modul erreicht werden soll.

## Möglicher Ablauf

Ausgangspunkt sind Szenen in unterschiedlichen Beziehungskontexten, wie sie alltäglich, etwa in einem Stadtpark, erlebt werden können. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Wahrnehmung dieser alltäglichen Beziehungspraxis auseinander. Sie klären ihre eigenen Werthaltungen, lernen die im Grundgesetz verbürgten Grundrechte und die in Bibel und Koran überlieferten Menschenbilder kennen. Sie reflektieren die Rollenverteilung in Beziehungen und setzen sich mit möglichen Beziehungsanbahnungen auseinander. In der Evaluation ordnen sie den aus **M1** bekannten Bildern mit unterschiedlichen Beziehungssettings passende Sätze aus den Info-Texten zu. Mit der Wiederholung zentraler Begriffe werden der Wortschatz und die erlernten Inhalte gefestigt.

## Materialbeschreibung

### M1 Heute im Park

Auf Fotos, zum Teil mit Playmobilfiguren, sind verschiedene Szenen zu sehen: Zwei Männer tauschen Zärtlichkeiten aus, ein junges Pärchen liegt eng umschlungen auf einer Picknickdecke auf der Wiese, ein älteres Ehepaar küsst sich in enger Vertrautheit, auf einem Monitor ist zu sehen, wie Präsident Obama die Bundeskanzlerin mit einem Wangenkuss begrüßt. Die Schülerinnen und Schüler beurteilen diese Szenen zunächst aus ihrer Beobachterperspektive, dann aus der Perspektive der Beteiligten: Was empfinde ich bzw. was empfinden die abgebildeten Personen? Nehme ich Differenzen im Erleben der Situation und in den Wertvorstellungen wahr? Ist das gezeigte Verhalten selbstverständlich, befremdlich, zu tolerieren oder abzulehnen?

### M2 Mann und Frau in Beziehung

Hier werden die Basics zum Thema *Beziehung von Mann und Frau* aus der Perspektive des Grundgesetzes, der Bibel und des Korans von den Schülerinnen und Schülern nachvollzogen. Ein Informationstext erläutert die Gepflogenheiten, die in Deutschland zu beobachten sind.

### M3 Beziehung anfangen – was geht, was geht nicht?

In unterschiedlichen Settings werden Situationen der Kontaktaufnahme und Beziehungsanbahnung diskutiert und gegebenenfalls problematisiert.

### M4 Beziehungsvielfalt in Deutschland

Die Schülerinnen und Schüler erhalten anhand verschiedener Daten beziehungsweise Statistiken einen Überblick über gelebte Beziehungs- und Familienmodelle in Deutschland und vergleichen diese mit der Situation in ihren Herkunftsländern. Passend zu den aufgeführten Stichworten leiten die angegebenen Links zu Schaubildern und Statistiken weiter, die im Unterricht verwendet werden können.

## Die Evaluation

### M5.1 Zurück im Park: Position beziehen

Die Schülerinnen und Schüler ordnen den aus **M1** bekannten Bildern passende Textbausteine zu, die sie den unterschiedlichen Infotexten der Materialien entnehmen.

### M5.2 Wortschatz Beziehungen

In einem Lückentext ergänzen die Schülerinnen und Schüler den passenden Lernwortschatz.

## Zusatzmaterial

### M6 Beziehung leben – wer macht was?

Die Schülerinnen und Schüler reflektieren die partnerschaftliche Rollenverteilung und vergleichen diese mit der ihrer Herkunftsfamilien bzw. -länder. □

M1 Heute im Park

Arbeitsaufträge

1. Beschreibe die Situationen in deiner Muttersprache und auf Deutsch.
  2. Was denken und fühlen die Menschen auf den Bildern?
  3. Schreibe **rot**: Das denke und fühle ich.
  4. Schreibe **blau**: Das denken und fühlen die Menschen auf dem Bild.
- Zum Beispiel:

Ich hoffe, dass mich niemand sieht.

Ich bin glücklich, einen lieben Menschen zu umarmen.

Es ist verboten, das zu tun.

Alle sollen uns sehen.

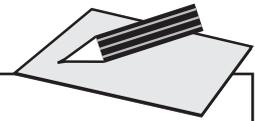
Einen Kuss darf ich nicht ablehnen.



M2 Mann und Frau in Beziehung (1)

Arbeitsaufträge

1. Lies folgende Texte.
2. Zeichne Situationen aus dem Alltag (z.B. zu Hause, im Beruf und in der Öffentlichkeit) zu den Texten aus dem Grundgesetz, der Bibel und dem Koran.



Grundgesetz der Bundesrepublik  
Deutschland

Artikel 3

- (1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
- (2) Männer und Frauen sind **gleichberechtigt**.



© Bundeszentrale für politische Bildung/bpb



© Natalia Merzlyakova – Fotolia.com

Info-Text

„In Deutschland ist Gleichberechtigung ein wichtiges Thema. Das Gesetz verbietet es, dass man Menschen wegen ihrer Hautfarbe, ihrer Religion oder ihrer sexuellen Orientierung **diskriminiert** (S. 14).

In Deutschland darf jeder zeigen, dass er einen anderen Menschen liebt. Das kann er zeigen durch Hände halten, Umarmen, Küssen, Kuschneln (S.10).

Homosexualität ist in Deutschland erlaubt. Ein homosexuelles Paar darf auch heiraten (S. 15).

In Deutschland ist es üblich, dass man sich die Hand gibt, wenn man jemandem begegnet. Man reicht sich gegenseitig die rechte Hand und schüttelt diese kurz. Dabei schaut man sich kurz in die Augen. Dies tut man, wenn man kommt und wenn man geht (S. 11).

Lernt man neue Menschen kennen, dann begrüßt man diese auch mit einem kurzen Händeschütteln. In Deutschland schütteln sich Männer und Frauen die Hände (S. 11.)

Trifft man gute Freunde, so begrüßt man sich häufig auch mit einer kurzen Umarmung. Manchmal geben sich Freunde auch einen Kuss auf die Wange. Dies hat nichts einer sexuellen Absicht zu tun, es ist nur ein Zeichen für gute Freundschaft (S. 12).

Die Menschen haben im Sommer wenig Kleidung an. Zum Beispiel ein T-Shirt und eine kurze Hose. Das ist in Deutschland normal und erlaubt (S 10).“

Quelle: Refugee-Guide, einfache Sprache  
URL: <http://www.refugeeguide.de/dels/> (Zugriff 21.06.2018)

**M2** Mann und Frau in Beziehung (2)

**Bibel**

In einfache Sprache übertragen:

**Genesis 1,27**

Gott **erschafft** den Menschen als Mann und Frau (vgl. Gen 1,27).

Frauen und Männer **gehören zusammen**. Sie sind füreinander da. In der Liebe zeigt sich dies.

**Das Hohelied**

Der Mann **sehnt** sich nach der Frau, die Frau sehnt sich nach dem Mann. Sie **gefallen** einander. Der Mann sieht die Schönheit der Frau, ihre Augen, ihren Körper. Die Frau sieht die Schönheit des Mannes, sein Gesicht, seine Haare. Sie **begehren** einander.



URL: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ALucas\\_Cranach\\_d.%C3%84.\\_-\\_Adam\\_und\\_Eva\\_im\\_Paradies\\_\(1531%2C\\_Gem%C3%A4ldegalerie%2C\\_Berlin\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ALucas_Cranach_d.%C3%84._-_Adam_und_Eva_im_Paradies_(1531%2C_Gem%C3%A4ldegalerie%2C_Berlin).jpg) (Zugriff 21.06.2018).

**Koran**

**Sure 30 – Die Byzantiner – ar-Rüm 21**

„Und zu seinen Zeichen gehört, dass er euch Gattinnen aus euch selber schuf, damit ihr bei ihnen Ruhe findet.

Und er stiftete unter euch Liebe und Barmherzigkeit. Siehe, darin liegen wahrlich Zeichen für Menschen, die nachdenklich sind.“

© Der Koran, neu übertragen von Hartmut Bobzin, Verlag C.H. Beck Paperback, 2015

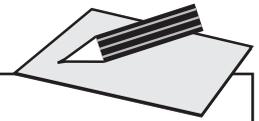
In einfache Sprache übertragen:

Und Gott zeigt sich den Menschen dadurch, dass er für sie Partner macht, die ihnen ähnlich sind / die fast so sind, wie sie selber. Die Menschen sollen in Frieden mit ihren Partnern leben / Den Menschen soll es gut mit ihren Partnern gehen. Gott will, dass ihr euren Partnern Liebe und schöne Gefühle zeigt. Es ist wichtig, dass die Menschen (alle Menschen) über diesen Wunsch von Gott nachdenken.

**M3** Beziehungen anfangen – was geht, was geht nicht? Erste Szene

**Arbeitsaufträge**

1. Betrachte folgende Szenen.
2. Beschreibe die Situationen in deiner Muttersprache und anschließend auf Deutsch.
3. Formuliere passende Sätze und schreibe sie in die Sprechblasen hinein.



**Szene 1:** A sitzt auf der Parkbank und beobachtet B. B liegt auf der Wiese. Sie gefällt ihm. Am nächsten Tag spricht er sie an.



Fotografien: Frank Echsler

**M3** Beziehungen anfangen – was geht, was geht nicht? Zweite Szene

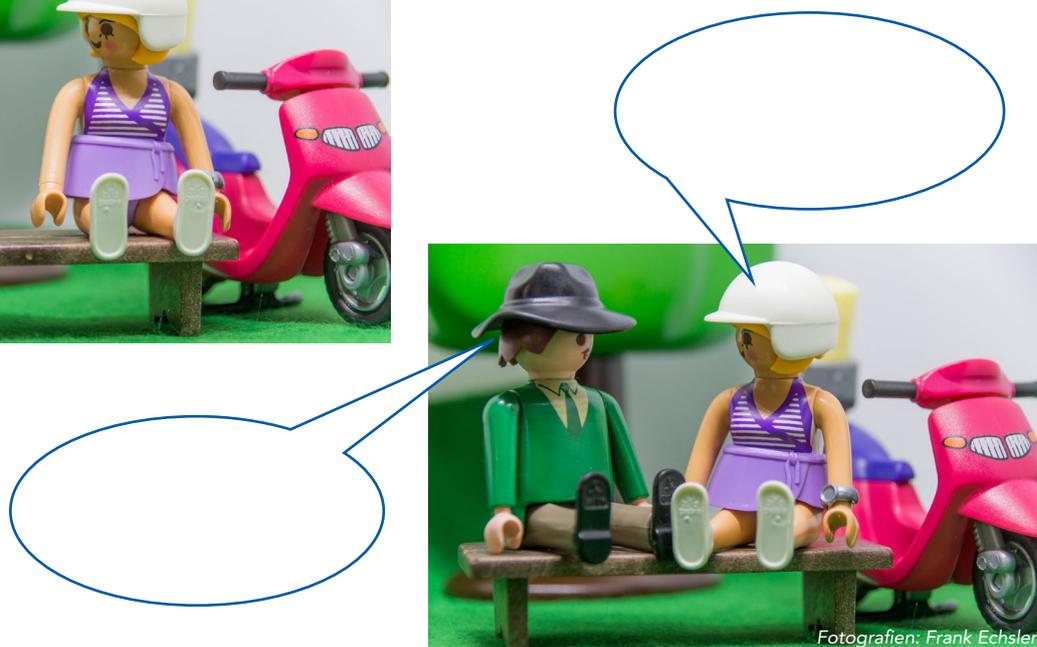
Szene 2: C spricht D an. D schaut weg und wendet sich ab.



Fotografien: Frank Echsler

**M3** Beziehungen anfangen – was geht, was geht nicht? Dritte Szene

Szene 3: Auf einer Parkbank sitzen M und N nebeneinander.  
Beide suchen immer wieder Blickkontakt. M spricht N an.



Fotografien: Frank Echsler

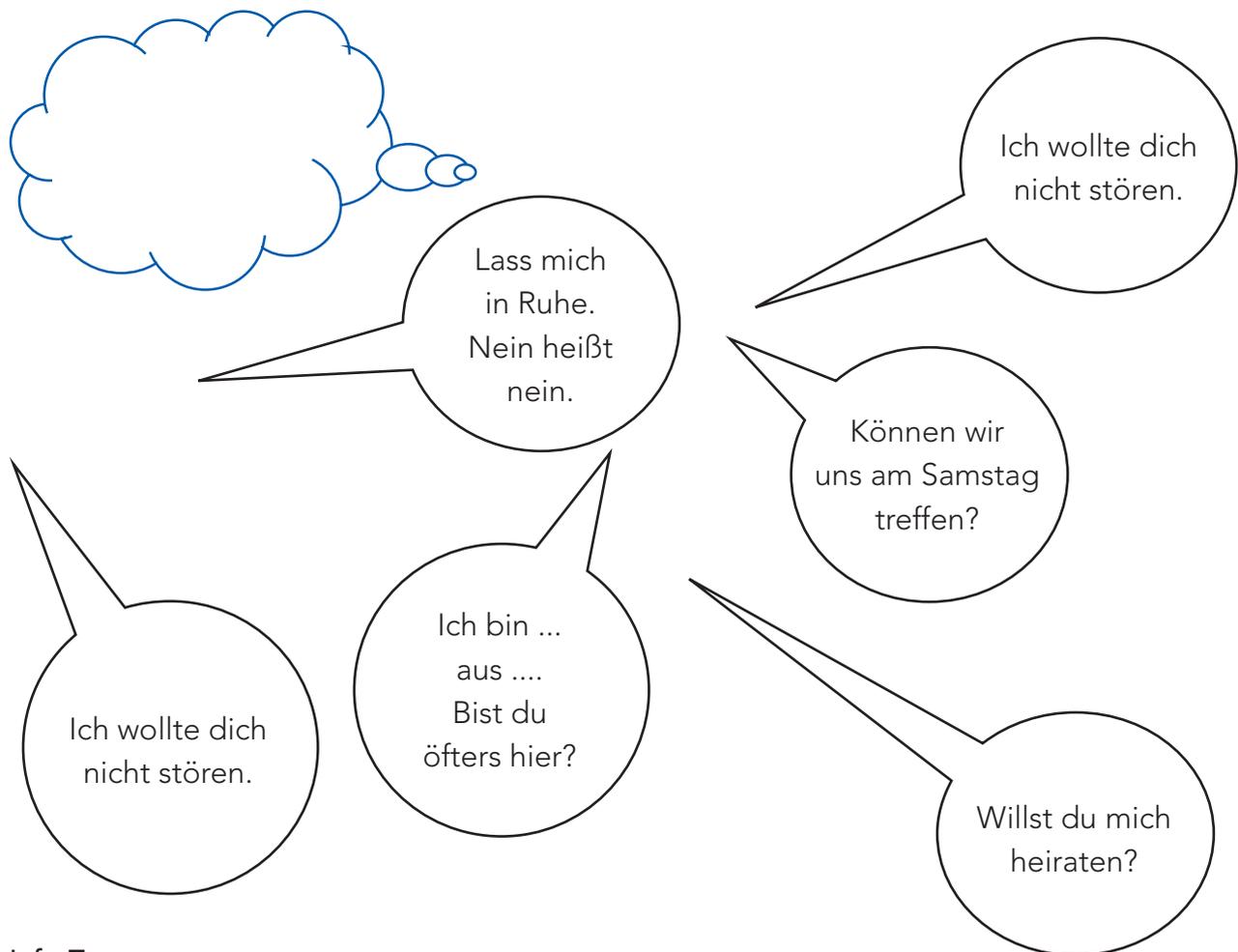
**M3** Beziehungen anfangen – was geht, was geht nicht? Vierte Szene

Szene 4: E schaut im Schwimmbad immer wieder zu F hinüber. F zeigt kein Interesse. E rückt immer näher ran. F wird ärgerlich, steht auf und geht weg.



Fotografien: Frank Echler

M3 Beziehungen anfangen – was geht, was geht nicht? Fünfte Szene



**Info-Text**

„Männer und Frauen haben in Deutschland die gleichen Rechte. Jeder darf seine Partnerin oder seinen Partner selbst wählen. In Deutschland darf man selbst entscheiden, ob und wen man heiraten möchte. Es ist aber auch normal, nicht verheiratet zu sein. In Deutschland ist es wichtig, dass man die Rechte eines Menschen ernst nimmt. Wenn jemand darum bittet alleine zu sein, dann sollte man diese Bitte erfüllen. Es ist nicht erlaubt einen anderen Menschen zu belästigen. Belästigen heißt, dass ich jemand nicht in Ruhe lasse. Dass ich diesem Menschen mit Worten oder Taten immer wieder zu nahe komme (S. 15).“

„Die Menschen haben im Sommer wenig Kleidung an. Zum Beispiel ein T-Shirt und eine kurze Hose. Das ist in Deutschland normal und erlaubt (S. 10).“

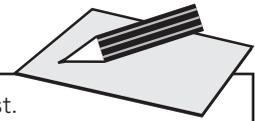
Quelle: Refugee-Guide, einfache Sprache  
URL: <http://www.refugeeguide.de/dels/>, S. 10/15  
(Zugriff 21.06.2018)

„Die Menschen in Deutschland sind meist freundlich. Sie lächeln, wenn sie sprechen. Sie lächeln auch, wenn sie mit fremden Menschen sprechen. Das Privatleben ist den Menschen in Deutschland wichtig. Die Menschen in Deutschland wollen oft Ruhe haben und nicht gestört werden. Sie sitzen zum Beispiel alleine im Bus oder im Zug. Oder die Menschen sitzen lange neben Fremden und sagen nur *Guten Tag* oder *Auf Wiedersehen*.“

Quelle: Refugee-Guide, einfache Sprache  
URL: <http://www.refugeeguide.de/dels/>, S. 6 (Zugriff 21.06.2018)

**M4** Beziehungsvielfalt in Deutschland

**Arbeitsauftrag**



Beschreibe, welche Informationen du aus den folgenden Schaubildern entnehmen kannst.

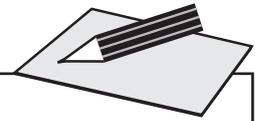
Stichworte	Link (Zugriff 21.06.2018)
Durchschnittliches Heiratsalter bei der ersten Eheschließung in Baden-Württemberg seit 1980 (Stand 2015)	<a href="https://www.statistik-bw.de/Presse/Pressemitteilungen/2015057_c00.png">https://www.statistik-bw.de/Presse/Pressemitteilungen/2015057_c00.png</a>
Von der Großfamilie zur Kleinfamilie	<a href="http://www.bpb.de/izpb/197987/struktur-und-entwicklung-der-bevoelkerung?type=galerie&amp;show=image&amp;i=197989">http://www.bpb.de/izpb/197987/struktur-und-entwicklung-der-bevoelkerung?type=galerie&amp;show=image&amp;i=197989</a>
Bevölkerung in Deutschland nach Lebensformen (2014)	<a href="https://blog.employland.de/wp-content/uploads/2016/07/Lebensformen.png">https://blog.employland.de/wp-content/uploads/2016/07/Lebensformen.png</a>
Erwerbstätige Frauen	<a href="http://www.o-ton-arbeitsmarkt.de/o-ton-news/mehr-frauen-arbeiten-in-teilzeit">http://www.o-ton-arbeitsmarkt.de/o-ton-news/mehr-frauen-arbeiten-in-teilzeit</a>  <a href="https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt.pdf">https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt.pdf</a>
Jugend und Sexualität	<a href="http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/jugend-und-sexualitaet-treue-gewinnt-an-bedeutung-13908952/infografik-erster-sex-mit-13908914.html">http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/jugend-und-sexualitaet-treue-gewinnt-an-bedeutung-13908952/infografik-erster-sex-mit-13908914.html</a>

**M5** Evaluation

1. Zurück im Park: Position beziehen

Arbeitsauftrag

Ordne den Bildern passende Sätze aus den Info-Texten zu.



Fotografien: Frank Echler



picture alliance/dpa Fotograf: Kay Nietfeld

**M5** Evaluation

2. Wortschatz Beziehungen

Arbeitsauftrag



Ergänze die passenden Wörter:

1. Männer und Frauen sind \_\_\_\_\_.
2. Homosexuelle müssen sich für ihre \_\_\_\_\_ nicht \_\_\_\_\_.
3. In Deutschland ist es nicht \_\_\_\_\_, homosexuell zu leben. Homosexuelle Menschen dürfen nicht \_\_\_\_\_.
4. Menschen, die sich mögen, \_\_\_\_\_ auch auf der Straße.
5. Ich glaube, ich \_\_\_\_\_ meinem Nachbarn. Er hat mich zum Kaffee eingeladen.
6. Wenn eine Frau **nein** sagt, will sie \_\_\_\_\_ und nicht weiter \_\_\_\_\_.
7. Durch \_\_\_\_\_ kann man am anderen \_\_\_\_\_.
8. Ali \_\_\_\_\_ nach seiner Familie, die nicht in Deutschland lebt.

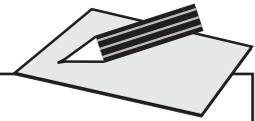
█ gefalle – verboten – umarmen sich – sexuelle Orientierung – gleichberechtigt – Interesse zeigen –  
█ in Ruhe gelassen – diskriminiert werden – sehnt sich – belästigt werden – schämen – Blickkontakt █

Lernworte

Wort	Bedeutung in der Heimatsprache	Wort	Bedeutung in der Heimatsprache
sich schämen Scham		erschaffen	
umarmen Umarmung		sich sehnen	
verboten sein Verbot		einander gefallen	
ablehnen Ablehnung		begehren	
gleichberechtigt Gleichberechtigung		sich abwenden	
sexuelle Orientierung		Blickkontakt	
diskriminieren		stören	
belästigen		Interesse zeigen	
zusammengehören		in Ruhe lassen	
		den ersten Schritt machen	

**M6** Zusatzmaterial: Beziehung leben – Wer macht was?

Arbeitsauftrag

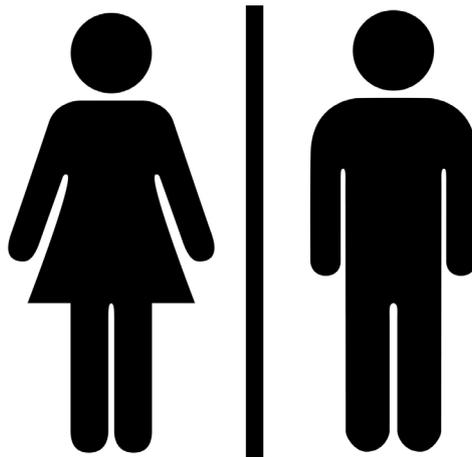


Markiere die unten stehenden Aussagen farbig!

Mit Rot: „Ich finde, so sollte es sein.“

Mit Blau: „So war es in meiner Familie.“

Mit Grün: „So war es bei meinen Großeltern.“



© Arcady – Fotolia.com

Den ersten Schritt machen

Den ersten Schritt machen

Kurze Hosen tragen

Kurze Hosen tragen

Geld verdienen

Geld verdienen

Wäsche waschen

Wäsche waschen

Kochen

Kochen

Putzen

Putzen

Kinder betreuen

Kinder betreuen

Einen Heiratsantrag machen

Einen Heiratsantrag machen

Alleine ausgehen

Alleine ausgehen

Freunde und Freundinnen haben

Freunde und Freundinnen haben

# Gastfreundschaft leben

## Der Autor

Dr. Jörn Peter Hauf ist Abteilungsleiter (u.a. für VABO, VAB) an der Mathilde-Weber-Schule in Tübingen.

## Die Anforderungssituation

Weltweit sind Gastfreundschaft und Mahlgemeinschaft vertraute alltagsrelevante und kommunikative Vollzüge, die im Grunde allen Kulturen gemeinsam sind und dabei jedoch gerade in der Unterschiedlichkeit ihrer Ausdrucksformen signifikante Aspekte der jeweiligen kulturellen Identität widerspiegeln. Man denke nur an die Vielfalt der dargebotenen Nahrungs- und Genussmittel, spezifische Zubereitungsweisen, Speisevorschriften, Speisefolgen, das Essverhalten, die Benimmregeln bei Tisch, Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, aber auch an Rollenbilder (und -erwartungen) an Männer, Frauen, Kinder, an Haltungen und das Verhalten der Gastgeber und auch der Gäste. Insbesondere in der Fremde kommt den kulturell verankerten und tradierten Ausdrucksformen im Kontext von Gastfreundschaft und Mahlgemeinschaft eine gesteigerte Bedeutung zu, zumal sie in der Regel mit positiven Erinnerungen an die Heimat konnotiert werden. Gerade in diesem sozialen Bereich wird die Fremdheit der Fremde auf sämtlichen sensorischen Wahrnehmungskanälen erfahren. Gastfreundschaft und Mahlgemeinschaft werden schmerzlich vermisst. Andererseits erfahren Geflüchtete, die in der Regel aus anderen Kulturkreisen stammen, gerade in der fremden Bundesrepublik Deutschland am eigenen Leib Aufnahme, Schutz, existentielle Grundversorgung in einer ihnen bislang nicht vertrauten *Willkommenskultur*. Eine abgewandelte und von Geflüchteten selten als solche wahrgenommene Form von Gastfreundschaft, die sich ihrerseits aus einem Geflecht kulturspezifischer Wurzeln nährt.

Das vorliegende Modul setzt in drei konzentrischen Kreisen zunächst spielerisch an den individuellen kulturellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Gastfreundschaft und Mahlgemeinschaft in ihrem Herkunftsland an. Dabei wird das Thema stringent auf Erwartungshaltungen beziehungsweise Wünsche an

*Gute Gastgeber* und *Gute Gäste* fokussiert und entsprechend ausgewertet.

In einem zweiten Arbeitsschritt erfolgt ein Vergleich mit ihren Alltagserfahrungen hierzulande mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen und gegebenenfalls der Entwicklung und Einübung adäquater Handlungskompetenzen (z.B. Begrüßungsrituale, Essverhalten, Tischsitten) im Umgang mit Alltagssituationen als *Gast* beziehungsweise *Gastgeber* in Deutschland (interkulturelle Kompetenz).

Ein zweiter Kreis dehnt die Anforderungssituation *Guter Gast/Guter Gastgeber* auf ihre eigenen ersten Erfahrungen als Geflüchtete mit dem Aufnahmeland Deutschland aus und umgekehrt. Dabei werden die in der Alltagssituation *Gastfreundschaft* gemeinsam erhobenen Kriterien für *Gute Gäste* und *Gute Gastgeber* kritisch mit der Aufnahmesituation von Geflüchteten in der BRD verglichen, mit dem Ziel, einen gemeinsamen Minimalkodex von adäquaten Haltungen und Verhaltensweisen zu identifizieren und handlungsorientiert gegebenenfalls in geeigneter Form zu präsentieren (z.B. Klassenzimmerplakat, Artikel in Schülerzeitung). Der dritte Schritt kreist um die Frage nach der Motivation, dem Beweggrund *Fremde* im Land aufzunehmen und zu beherbergen und verortet den Themenkomplex *Gastfreundschaft/Mahlgemeinschaft* narrativ im Wertekanon einer vom Christentum geprägten Kultur der *Nächstenliebe* im Rückgriff auf das Gleichnis Jesu vom barmherzigen Samariter. Dabei ist zu beachten, dass dieses Gleichnis Jesu im Islam wenig bekannt, weil nicht tradiert ist. Während im christlichen Kulturraum die Nächstenliebe im karitativen Kontext verstanden wird als Fürsorge für den Fremden und aus dem Motiv des *Mitleids* mit dem Notleidenden (vgl. Mt 25), konzentriert sich im islamischen Kulturraum der Aspekt des Mitgefühls zunächst auf das unmittelbar räumliche (Nachbarn) und verwandtschaftliche Beziehungsnetz. Die islamische Ursprungserzählung für (zeitlich begrenzte) Gastfreundschaft, das Gewähren von Schutz und Versorgung als Verpflichtung (!) (des Aufnehmenden) und Anspruch (!) (des Fremden) ist die koranische Version von Abrahams Bewirtung

der drei *Fremden* (islamische Deutung: drei Engel). Der Versorgungsaspekt gegenüber Notleidenden ist im islamischen Verständnis gemeinhin im Aspekt der Armensteuer (Zakat) inkludiert, wobei die Deutungen einer Ausweitung auf einen universalen Adressatenkreis jenseits der eigenen Religionszugehörigkeit nicht im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler vorausgesetzt werden kann. Wo möglich können diese unterschiedlichen Zugänge im Unterricht thematisiert und für ein tieferes Verständnis kultureller Differenzen auf dem Hintergrund prägender religiöser Narrationen fruchtbar gemacht werden (Kompetenz: Religiöses Wissen). Ein abschließendes gemeinsam gestaltetes Gastmahl (mit Einladungen an *Fremde*?) mit Bezug auf die erarbeiteten Kriterien guter Gastgeberschaft ermöglicht eine wiederum handlungsorientierte Evaluation des Moduls.

### Möglicher Ablauf/Materialbeschreibung

Im Verlauf einer kurzen Bildbetrachtung und -beschreibung *Gastfreundschaft* (M1 – nur Bild, Überschrift und Text abdecken) und einer anschließenden kurzen Erzählrunde der Schülerinnen und Schüler (Leitfragen: Wart ihr schon einmal Gastgeber? Wer war(en) eure Gäste? Was habt ihr getan, damit sich der Gast wohlfühlt? Wie hat sich der Gast verhalten?) erfolgt eine schriftliche Wortfelderläuterung zum Themenfeld Gast, Gastgeber, Einladung, Gastfreundschaft, Essen, Trinken.

Auf die Problematisierung folgt eine ausführliche Aktivierung: Die Schülerinnen und Schüler werden eingeladen, ein gelungenes Gastmahl zu spielen, gerade so, wie es *ihren* erfahrenen Traditionen entspricht. Erarbeitet und dargestellt werden drei aufeinanderfolgende Szenen: Begrüßung/Verlauf/Verabschiedung. Dazu werden drei Gruppen mit unterschiedlichen Aufgaben bzw. Rollen gebildet: die Gastgeber (zwei bis vier Personen), die Gäste (zwei bis sechs Personen) und die Beobachterinnen und Beobachter (alle anderen). Die Schülerinnen und Schüler bereiten sich zehn bis 15 Minuten in den drei (möglichst auch räumlich) getrennten Gruppen mithilfe ihrer unterschiedlichen Aufgabenblätter (M2) auf ihre Rollen vor. Die Beobachtergruppe sammelt Kriterien und teilt sich die zu beobachtende Gruppe auf (Gastgeber/Gäste). Abschließend baut sie den Klassenraum um. Die *Gastgeber* werden hereingebeten, richten sich kurz den Bühnenraum ein und empfangen dann die *Gäste*. Das Theaterstück beginnt

und findet (erfahrungsgemäß) kaum von selbst ein Ende. Im Anschluss an die Vorführung teilen zunächst die Beobachtenden, anschließend auch die Rollenspieler selbst ihre Beobachtungen mit bzw. ergänzen sie durch alternative Gepflogenheiten aus ihrer persönlichen Erfahrung. Je nach Klassensituation und zeitlichen Ressourcen bieten sich zahlreiche Varianten an: ein Kurzvideo drehen; zu jeder Szene ein *Standbild* stellen; kulturraumdifferenzierte oder – homogene Gruppenbildungen; unterschiedliche Anforderungssituationen (z.B. Bewirtung von fremden Gästen, Verwandtenbesuche, anlassbezogene Einladungen).

Zum Abschluss dieser ersten Phasen wertet die Klasse gemeinsam aus, was eine *Gute Gastgeberschaft* bzw. einen *Guten Gast* in ihrer Heimatkultur ausmacht (M3, Konsens wird in linker Spalte eingetragen), abschließend Erfahrungsaustausch und Ergebnissicherung unter der neuen Fragestellung: Wie ist das in Deutschland? (Gemeinsamkeiten auf dem Arbeitsblatt linke Seite unterstreichen und Unterschiede ergänzen).

Auch die zweite Einheit beginnt mit einer ausführlichen Bildbetrachtung und -beschreibung *Gastfreundschaft 2* (M4 nur Bilder – Überschrift und Text zunächst abdecken) zu den Leitfragen: Was seht ihr? Wer seid ihr in dem Bild? Wer ist hier Gast/Gastgeber? Je nach zeitlichem Abstand zur ersten Phase müssen die Schlüsselbegriffe *Gast/Gastgeber* hier erneut erinnert und durch die Lehrperson lenkend eingebracht werden, da den Schülerinnen und Schülern der in diesem Modul intendierte Zusammenhang von Hilfe für Geflüchtete und Gastfreundschaft gegebenenfalls nicht selbstverständlich ist und dies zunächst einmal von der Lehrperson gesetzt und behauptet wird. Anschließend werden die Schülerinnen und Schüler eingeladen von ihren persönlichen Erfahrungen bei der (Erstaufnahme) in Deutschland zu erzählen. Abhängig von der Klassensituation erfordert diese Unterrichtsphase aufgrund ihres biographiesensiblen Ansatzes eine besondere Achtsamkeit (*mindfulness*) seitens der Lehrperson. Möglicherweise kann dieser Aspekt auch einen eigenen Schwerpunkt des Moduls bilden, der sich vielfältig methodisch ausweiten lässt (z.B. Fluchtsymbole mitbringen lassen, künstlerische Ausdrucksformen anregen und Soziogramme stellen lassen).

Den roten Faden des Moduls aufnehmend, münden die Erfahrungsberichte der Geflüchteten in eine zentrale Problematisierung dieses Unterrichtsvorschlags, dass

und inwiefern sie sich selbst als (gute?) Gäste und Deutschland als (guten?) Gastgeber erfahren (lernen). Anschließend erfolgt (wenn sprachlich möglich) eine Gruppenarbeit mit dem Auftrag, Wünsche des *Gastgebers Bundesrepublik Deutschland* an die fremden *Gäste, sprich Geflüchtete* zu formulieren und umgekehrt. Die Ergebnisse werden in der entsprechenden Tabelle (M2) zusammengeführt. Eine spannende Variante im Blick auf die Perspektivenübernahme als zentraler Kompetenz interkultureller Lehr- und Lernprozesse Bildung ist, neben den gegenseitigen *Wünschen* auch explizit *Ängste und Befürchtungen* beider Seiten zu thematisieren.

Als Überleitung zu Phase 3 dient nochmals ein Rückgriff auf die Bilder (M4) an, aber mit einer stark fokussierten Leitfrage: Warum machen die Europäer, warum macht Deutschland das? Möglicherweise wird diese Frage seitens der Schülerinnen und Schüler mit den Allgemeinen Menschenrechten, dem Grundrecht auf Asyl, dem Grundgesetz beantwortet. In diesem Fall bietet sich, durchaus im Sinne einer kultursensiblen *Bildungsstanddiagnostik*, eine weitergehende Frage nach den kulturellen Grundlagen genau dafür an.

Eine (unter mehreren!) Grundlage ist die folgende Überlieferung:

Die Schüler erhalten jeweils Puzzleteile des Comics *Der barmherzige Samariter* und werden gebeten, z.B. in Partnerarbeit die Teile zu einer sinnvollen Geschichte zusammenzustellen. Die Geschichten werden vorgetragen und miteinander verglichen. Dazu bieten sich, abhängig vom Sprachstand der Lerngruppe, unterschiedliche Methoden an, z.B. Arrangements der (Folien-)Puzzleteile auf einem Tageslichtprojektor, das Aufkleben der Puzzleteile auf ein vorbereitetes Arbeitsblatt mit eigenen kurzen Sätzen als Untertiteln, ein kurzes Rollenspiel. Alle Deutungen werden gewürdigt; die Auflösung, bezogen auf die Ausgangsfrage nach einer religiös-kulturellen Grundlage für solidarisches Verhalten gegenüber notleidenden Fremden wird durch die Lehrkraft eingebracht. Sie erläutert kurz die biblische Rahmenhandlung (M5a) und liest anschließend die Kerngeschichte (M5 Bibel in einfacher Sprache) vor. Die Fragen auf dem Arbeitsblatt dienen der Vergewisserung des Textverständnisses und können Basis für ein Unterrichtsgespräch über die Textauslegung und die kulturprägende Bedeutung des Textes sein. In religiös engagierten und

interessierten Gruppen bietet es sich an, die Ausgangsfrage des Schriftgelehrten nochmals aufzugreifen: „Was muss ich tun, damit sich Gott über mich freut?“ Abgewandelt: um Gemeinschaft mit Gott zu haben; verkürzt, aber durchaus pointiert: um *ins Paradies* zu kommen (M5a). Die Schülerinnen und Schüler erhalten M5.

Ein Gespräch über die Erfahrbarkeit von Gottesliebe und Nächstenliebe im Horizont der Reich-Gottes-Botschaft als Kernbotschaft des Christentums und deren Manifestationen als universale Nächstenliebe, die jedem Menschen auch unabhängig zu seiner genealogischen und/oder religiösen Zugehörigkeit in der europäischen Kultur- und Sozialgeschichte zuteil kommt, könnte den Unterricht bereichern.

Alternativ oder als weitere Vertiefung bietet sich an dieser Stelle die Frage nach den je eigenen prägenden religiösen Texten zur Gastfreundschaft und *Caritas* gegenüber Fremden an, vielleicht auch als Hausaufgabe, darüber das Gespräch im eigenen Freundes- und Familienkreis zu suchen. Geeignet wäre auch eine Textarbeit zu Abrahams Besuch (Sure 11/Gen18), unbeschadet ihrer jeweiligen Textform und theologisch differenzierten Auslegung, als eine gemeinsame (jüdische, christliche und islamische) religiöse Narration für das Verständnis von Gastfreundschaft und deren Implikationen. Mithilfe vom M6 lässt sich das spezifisch-christliche Grundverständnis von Gastfreundschaft durch Teilhabe aller Menschen, insbesondere der Notleidenden am Tisch des Herrn im Unterschied zu einer Gastfreundschaft gegenüber bekannten, nahestehenden Personen nochmals schärfer herausarbeiten, z.B. indem die Schülerinnen und Schüler zunächst im Rückgriff auf M1 nochmals ihre persönlichen Erfahrungen mit „Tischgemeinschaften“ zur Sprache bringen und dazu aufgefordert werden, rund um das Essensbild (M1) Namen von Menschen aufzuschreiben, die sie zu einem Festmahl einladen würden. Kontrastiert mit einer Bildbetrachtung (M6) und der Aufforderung zur gemeinsamen Deutung des Bildes, wird der Spannungsbogen des gesamten Moduls zuletzt nochmals aufgezeigt.

### Evaluation

Das Modul endet handlungsorientiert, bestenfalls in der gemeinsamen Planung eines Gastmahls. Die Schülerinnen und Schüler als nunmehr reflektiert *Gute*

*Gastgeber* laden Gäste ein und bringen sich dabei mit ihren kulturellen Prägungen ein. Ein inhaltlicher Schwerpunkt bei der Planung könnte die Auswahl der Gäste sein. Aber vielleicht fällt der Lerngruppe auch eine ganz andere praktische Umsetzung der angeeigneten Kompetenzen am Thema gelebter Gastfreundschaft ein: z.B. ein schulöffentlich präsentiertes Theaterstück; Essen kochen für Notleidende; Dankesaktion an Flüchtlingshelferkreise; Plakatausstellung mit selbstgemachten Fotos und Abschriften zentraler kulturellen Narrationen zur Gastfreundschaft. □

---

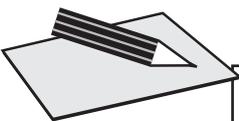
#### Literatur und Mögliche Materialien

- Mihci, Yazgan: Die Geschichte vom barmherzigen Samariter aus muslimischer Perspektive. In: Lernort Gemeinde. Beiträge zur Gemeindepädagogik aus dem Ev. Zentrum Rissen (1995), Heft 2. S. 36–39.  
MihciSamariter.pdf URL: <http://www.mihciyazgan.de/index.html> (Zugriff 21.06.2018).
- Kündig, Claudia: Biblegrafix Nr.100  
URL: <http://www.kuendigs.ch> (Zugriff 21.06.2018).

## M1 Gastfreundschaft leben



URL: [https://de.wikipedia.org/wiki/Nordafrikanische\\_K%C3%BCche#/media/File:Fes,Abendessen.JPG](https://de.wikipedia.org/wiki/Nordafrikanische_K%C3%BCche#/media/File:Fes,Abendessen.JPG) (Zugriff 21.06.2018)



### Arbeitsaufträge

1. Was siehst du auf dem Bild?
2. Was fühlst du, wenn du das Bild betrachtest?
3. Was erzählt das Bild?
4. Folgende Begriffe werden mithilfe einer schriftlichen Wortfelderklärung erklärt:  
Gast, Gastgeber, Einladung, Gastfreundschaft, Essen, Trinken.

**M2a** Rollenspiel (siehe Verlaufsbeschreibung); Alternative: Kurzvideo drehen/Standbild

**Gastfreundschaft: Gute Gastgeber**

Ankommen

Begrüßung

Verlauf (Essen und Trinken)

Abschied

**Gastfreundschaft: Gute Gäste**

Ankommen

Begrüßung

Verlauf (Essen und Trinken)

Abschied

**M2b** Rollenspiel (siehe Verlaufsbeschreibung); Alternative: Kurzvideo drehen/Standbild**Beobachtung: Gastgeber**

	++ (positiv)	-- (negativ)
Ankommen		
Begrüßung		
Essen und Trinken		
Abschied		

**Beobachtung: Gäste**

	++ (positiv)	-- (negativ)
Ankommen		
Begrüßung		
Essen und Trinken		
Abschied		

**M3** Auswertung

Wünsche der Gastgeber in meiner Kultur	Wünsche der Gastgeber in Deutschland
Gute Gäste	
Wünsche der Gäste in meiner Kultur	Wünsche der Gastgeber in Deutschland
Gute Gastgeber	

**M3** Gastfreundschaft leben (1) – Ergänzung für die Lehrkraft

<p><b>Wünsche der Gastgeber in meiner Kultur</b></p> <p><b>Gute Gäste zu sein bedeutet,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ ... dass Gäste etwas mitbringen (z. B. Gastgeschenke, Essen, kleine Aufmerksamkeit, ...).</li> <li>■ ... dass Gäste das Zimmer/die Wohnung ordentlich hinterlassen.</li> <li>■ ... dass Gäste sich anpassen können: an die Stimmung, den Rhythmus, die Rituale und Gepflogenheiten des Gastgebers (z. B. Ruhezeiten).</li> <li>■ ... dass Gäste Regeln einhalten (z. B. Schuhe ausziehen, vor dem Essen Hände waschen, ...).</li> <li>■ ... dass Gäste Gegeneinladungen aussprechen, also auch einmal Gastgeber sind.</li> <li>■ ... dass Gäste sich an Vereinbarungen halten (z. B. Dauer des Besuchs, nicht länger, nicht kürzer).</li> <li>■ ... dass Gäste das Vertrauen nicht missbrauchen (z.B. nicht stehlen, nichts beschädigen oder verunreinigen).</li> <li>■ ... dass sie eher zurückhaltend sind, sich nicht ausbreiten und dass sie nachfragen, bevor sie eigenmächtig handeln.</li> <li>■ ... dass sie auch wirklich „da“ sind, und sich nicht mit anderen Dingen beschäftigen (z.B. telefonieren, chatten).</li> <li>■ ... dass Gäste höflich sind und dankbar, nicht alles für selbstverständlich nehmen.</li> <li>■ ... dass Gäste offen sind, die Gastfreundschaft annehmen und genießen (z. B. mit Genuss essen, keine Angebote ausschlagen).</li> <li>■ ... dass Gäste auch ruhig sein können, keinen unnötigen Lärm machen.</li> <li>■ ...</li> </ul>	<p><b>Wünsche der Gastgeber in Deutschland</b></p> <p><b>Gute Gäste zu sein bedeutet,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ ... dass Gäste mithelfen (Tisch abräumen, Zimmer aufräumen, ...).</li> <li>■ ... dass Gäste sich auch selbst beschäftigen können, nicht nur auf Unterhaltung warten oder auf den Gastgeber fixiert sind.</li> <li>■ ... dass Gäste sich per Handschlag begrüßen.</li> </ul>
<p><b>Wünsche der Gäste in meiner Kultur</b></p> <p><b>Ein guter Gastgeber zu sein bedeutet,</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ ...dass der Gastgeber sie höflich und freundlich empfängt.</li> <li>■ ...dass der Gastgeber ihnen ganz oft etwas zu essen und zu trinken anbietet.</li> <li>■ ...dass der Gastgeber ihnen Schutz und Sicherheit gibt.</li> <li>■ ...dass der Gastgeber sich um sie kümmert.</li> </ul>	<p><b>Wünsche der Gastgeber in Deutschland</b></p> <p><b>Ein guter Gastgeber zu sein bedeutet,</b></p> <p>...</p>

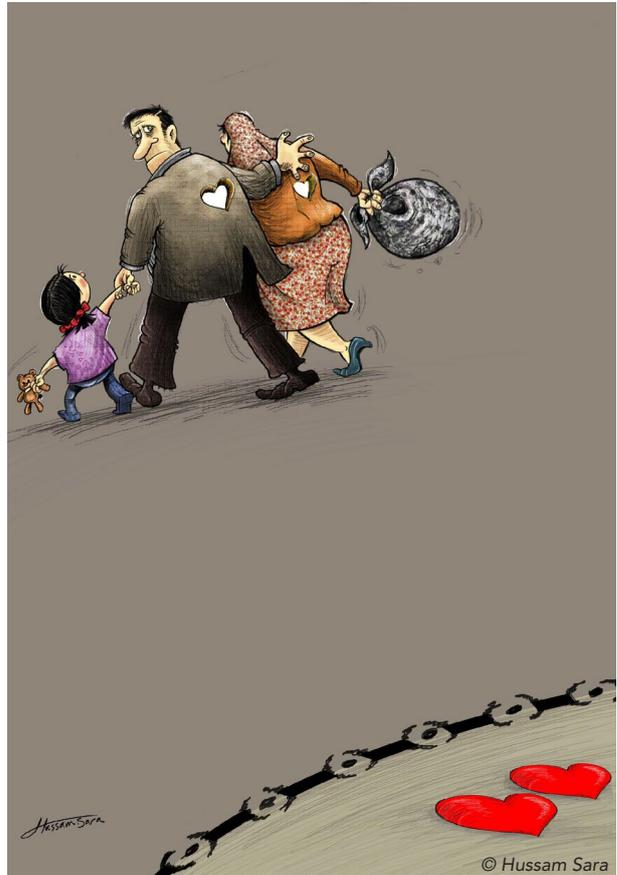
## M4 Gastfreundschaft leben (2)



URL: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ac/Bundesarchiv\\_B\\_145\\_Bild-F079036-0036%2C\\_Lager\\_Friedland%2C\\_Essensausgabe.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ac/Bundesarchiv_B_145_Bild-F079036-0036%2C_Lager_Friedland%2C_Essensausgabe.jpg) (Zugriff 21.06.2018)



URL: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Drehscheibe\\_K%C3%B6ln-Bonn\\_Airport\\_-\\_Ankunft\\_FI%C3%BChtlinge\\_5.\\_Oktober\\_2015-0308.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Drehscheibe_K%C3%B6ln-Bonn_Airport_-_Ankunft_FI%C3%BChtlinge_5._Oktober_2015-0308.jpg) (Zugriff 21.06.2018)



## Arbeitsaufträge

1. Was siehst du auf den Bildern?
2. Was fühlst du, wenn du die Bilder betrachtest?
3. Was erzählen die Bilder?

Ergänzung

4. Welche Wünsche hat die Bundesrepublik Deutschland als Gastgeber an ihre Gäste?
5. Welche Wünsche haben die Gäste an die Bundesrepublik Deutschland als Gastgeber?

M5 Gastfreundschaft leben (3)



© Claudia Kündig, 2013

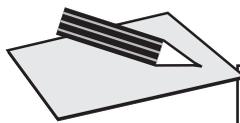
Zitat:

„Es war einmal ein Mann.  
 Der Mann musste von einer Stadt in die andere reisen.  
 Das war ein langer Weg. Der Mann war ganz allein.  
 Der Mann war zu Fuß.  
 Auf einmal kamen Räuber. Die Räuber machten einen Überfall auf den Mann.  
 Die Räuber schlugen den Mann halb tot.  
 Und klauten das Geld. Und rannten schnell weg.  
 Der Mann lag schwer verletzt auf der Straße.

Nach einiger Zeit kam ein Gesetzes-Lehrer vorbei.  
 Der Gesetzes-Lehrer sah den schwer verletzten Mann.  
 Aber der Gesetzes-Lehrer ging einfach weiter.  
 Nach einiger Zeit kam ein anderer Gesetzes-Lehrer vorbei.  
 Der andere Gesetzes-Lehrer sah den schwer verletzten Mann auch.  
 Der andere Gesetzes-Lehrer ging auch einfach weiter.

Dann kam ein Ausländer vorbei. Der Mann kam aus Samaria. Darum hieß der Mann Samariter.  
 Der Samariter sah den schwer verletzten Mann auf der Straße liegen.  
 Der Samariter hatte Mitleid.  
 ■ Der Samariter stieg schnell vom Pferd herunter.  
 ■ Und nahm sein Verbands-Zeug.  
 ■ Und verband alle Wunden.  
 Dann legte der Samariter den schwer verletzten Mann auf das Pferd. Der Samariter brachte den schwer verletzten Mann in ein Gast-Haus. Der Samariter sagte zu dem Besitzer von dem Gast-Haus:  
 Du sollst diesen schwer verletzten Mann gut pflegen.  
 Ich gebe dir Geld für Medikamente.  
 Und für Verbands-Zeug. Ich muss erst weiter reisen.  
 Aber ich komme auf dem Rückweg wieder vorbei.  
 Dann kann ich dir noch mehr Geld geben.  
 Die Geschichte war zu Ende.“

URL: <http://www.evangelium-in-leichter-sprache.de/lesejahr-c-15-sonntag-im-jahreskreis> (Zugriff 21.06.2018)



Arbeitsaufträge

1. Was siehst du auf den Bildern?
2. Was fühlst du, wenn du die Bilder betrachtest?
3. Was erzählen die Bilder?
4. Formuliere eine Überschrift zu dem Text.

**M5a** Ergänzung für die Lehrkraft**„Ein Gesetzes-Lehrer will Jesus prüfen.“**

Einmal kam ein Gesetzes-Lehrer zu Jesus.

Der Gesetzes-Lehrer wollte prüfen, ob Jesus die Gesetze kennt.

Der Gesetzes-Lehrer fragte Jesus zum Prüfen: Was muss ich tun, damit sich Gott über mich freut?“

**Mögliche Impulsfrage:**

**Was würdet Ihr sagen?**

„Jesus sagte zu dem Gesetzes- Lehrer: Die Antwort kannst du selber im Gesetz lesen.

Der Gesetzes-Lehrer sagte. Im Gesetz steht: Ich soll Gott lieben. Mit meiner ganzen Kraft. Und mit meinem ganzen Herzen. Und ich soll alle Menschen lieb haben.

Jesus sagte: Dann ist ja alles klar. Tu das einfach. Dann merkst du, dass Gott dich lieb hat.

Der Gesetzes-Lehrer war noch nicht fertig mit dem Prüfen.

Der Gesetzes-Lehrer fragte: Wie geht das denn: Alle Menschen lieb haben?

Da erzählte Jesus eine Geschichte. Jesus sagte:

Es war einmal ein Mann.

Der Mann musste von einer Stadt in die andere reisen.

Das war ein langer Weg. Der Mann war ganz allein.

Der Mann war zu Fuß.

Auf einmal kamen Räuber. Die Räuber machten einen Überfall auf den Mann.

Die Räuber schlugen den Mann halb tot. Und klauten das Geld. Und rannten schnell weg.

Der Mann lag schwer verletzt auf der Straße.

Nach einiger Zeit kam ein Gesetzes-Lehrer vorbei.

Der Gesetzes-Lehrer sah den schwer verletzten Mann.

Aber der Gesetzes-Lehrer ging einfach weiter.

Nach einiger Zeit kam ein anderer Gesetzes-Lehrer

vorbei. Der andere Gesetzes-Lehrer sah den schwer verletzten Mann auch. Der andere Gesetzes-Lehrer ging auch einfach weiter.

Dann kam ein Ausländer vorbei. Der Mann kam aus Samaria. Darum hieß der Mann Samariter.

Der Samariter sah den schwer verletzten Mann auf der Straße liegen.

Der Samariter hatte Mitleid.

■ Der Samariter stieg schnell vom Pferd herunter.

■ Und nahm sein Verbands-Zeug.

■ Und verband alle Wunden.

Dann legte der Samariter den schwer verletzten Mann auf das

Pferd. Der Samariter brachte den schwer verletzten Mann in ein Gast-

Haus. Der Samariter sagte zu dem Besitzer von dem Gast-Haus:

Du sollst diesen schwer verletzten Mann gut pflegen.

Ich gebe dir Geld für Medikamente.

Und für Verbands-Zeug. Ich muss erst weiter reisen.

Aber ich komme auf dem Rückweg wieder vorbei.

Dann kann ich dir noch mehr Geld geben.

Die Geschichte war zu Ende.

Jesus fragte den Gesetzes-Lehrer:

Wer hat Liebe zu dem schwer verletzten Mann gezeigt?

Der Gesetzes-Lehrer sagte: Der Ausländer aus Samaria.

Weil der Ausländer dem schwer verletzten Mann geholfen hat. Obwohl er ein Ausländer war.

Jesus sagte: Das hast du richtig gesagt. Jetzt weißt du Bescheid, wie das geht: Alle Menschen lieb haben. Du sollst es genauso machen.“

URL: <http://www.evangelium-in-leichter-sprache.de/lesejahr-c-15-sonntag-im-jahreskreis> (Zugriff 21.06.2018).

M5 Gastfreundschaft leben (4)

Variante 1: Wer ist mein Nächster?



Variante 2: Wer ist mein Nächster?



# Paul Klee – Wanderer zwischen Welten

## Die Autorin

Dr. Maria Jakobs ist Direktorin des Instituts für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg.

## Zwischen Musik und Malerei

Am 18. Dezember 1879 wird Paul Klee in Münchenbuchsee bei Bern geboren. Seine Eltern sind Musiker, der deutsche Vater Musiklehrer, die schweizer Mutter ausgebildete Sängerin. Klee selbst erhält mit sieben Jahren Geigenunterricht, entwickelt sich zu einem virtuosen Geiger, so dass er bereits mit elf Jahren außerordentliches Mitglied der Bernischen Musikgesellschaft wird. Auch wenn Klee statt Musik zu studieren 1898 das Kunststudium in München aufnimmt, wird ihn die Musik zeitlebens begleiten und sein künstlerisches Schaffen beeinflussen. 1901 verlässt er München ohne akademischen Abschluss, unternimmt eine sechsmo-natige Italienreise, die ihn in eine künstlerische Sinn-krise führt, zugleich aber auch weiterbringt. Er kehrt nach Bern in sein Elternhaus zurück. In den folgenden Jahren entstehen unter dem Titel *Interventionen* satirische, nicht zuletzt auch misogynen Radierungen. Sie belegen Klees große Begabung als Zeichner. Zur Male-ri findet er erst Jahre später. Seinen Lebensunterhalt verdient Klee indes mit gelegentlichen Engagements als Violinist.

1906 heiratet er die Pianistin Lily Stumpf. Ein Jahr später wird Sohn Felix geboren. Die Familie übersiedelt nach München, wo Lily Klee mit Klavierunterricht in den ersten Jahren für die materielle Absicherung sorgt, während Klee sich weiterhin der Malerei widmet.

## Zwischen Malerei und Philosophie

1910 kann Klee seine erste Ausstellungen in der Schweiz verzeichnen. Ein Jahr später lernt er über Wassily Kandinsky August Macke, Franz Marc und die anderen Maler der Künstlergruppe *Der blaue Rei-ter* kennen, an deren Ausstellungen er 1912 beteiligt ist. Zwölf Jahre später wird er mit Alexej von Jaw-lensky, Wassily Kandinsky und Lyonel Feininger die

Malergruppe *Die blauen Vier* gründen. Klee bereist 1914 Tunesien. 1916 wird er einberufen und leistet den Kriegsdienst in Bayern ab. Nach dem Krieg bezieht er ein eigenes Atelier in Schwabing und wird wäh-rend der Räterepublik Mitglied des kunstpolitischen Gremiums.

Klees Popularität wächst, der Verkauf der Bilder nimmt zu. Ab 1920 publiziert Klee in Aufsätzen seine Über-legungen zur Kunst, hält Vorträge. Seine Kunstthe-orie dokumentiert Anleihen an die Philosophie der Romantik, an Goethe und Nietzsche: Als gottgleicher Welterschöpfer suche der Künstler nach einem Urgrund, der die Kunst fundiert. Er finde ihn im Schoße der Natur, sich mit ihr auseinanderzusetzen, sei sozusagen *conditio sine qua non*. Kunst zeige aber nicht das bloß Sichtbare, die Außenwelt, sondern erschließe die Welt in ihrem Innersten. Jenseitiges ist für Klee gleichsam Immanenz, Transzendenz das, was hinter den empirischen Erscheinungen liegt. Dies sichtbar zu machen und zur Erkenntnis beizutragen, ist – so Klee – Kunst im Stande.<sup>1</sup>

## Zwischen Lehrtätigkeit und Emigration

Im Herbst 1920 beruft Walter Gropius Klee an das Staatliche Bauhaus in Weimar, im Mai 1921 nimmt Klee seine Unterrichtstätigkeit auf, arbeitet u.a. mit Oskar Schlemmer und Josef Itten zusammen, unter-hält intensiven Kontakt zu Wassily Kandinsky. Seine Lehrtätigkeit hier versteht er vor allem als pädago-gische und künstlerische Aufgabe. Handwerkliches Können ist ihm wichtig, das Verstehen der Bedeutung

1) Vgl.: Clemenz, Manfred: Der Mythos Paul Klee : Eine biographische und kulturgeschichtliche Untersuchung. Köln 2016, S. 139–173; ferner auch: Zentrum Paul Klee: URL: [https://www.zpk.org/de/sammlung-forschung/paul-klee-\(1879-1940\)-49.html](https://www.zpk.org/de/sammlung-forschung/paul-klee-(1879-1940)-49.html) (Zugriff 27.06.2018); Fondation Beyeler: Biographie Paul Klee. URL: [https://www.fondationbeyeler.ch/fileadmin/user\\_upload/Ausstellungen/Aktuelle\\_Ausstellungen/Paul\\_Klee/bio\\_klee\\_D.pdf](https://www.fondationbeyeler.ch/fileadmin/user_upload/Ausstellungen/Aktuelle_Ausstellungen/Paul_Klee/bio_klee_D.pdf) (Zugriff 27.06.2018).

von Linie, Hell-Dunkel und Farbe, von Farbgesetzen und -relationen. Aus der Bauhauszeit hinterlässt er am Ende mehrere Tausend Seiten handschriftlich verfasster pädagogischer Schriften<sup>2</sup> sowie Aufsätze in der Reihe *Bauhaus-Schriften*.

Andauernde politische Auseinandersetzungen mit der rechtsorientierten Landesregierung in Thüringen führen schließlich zur Auflösung des Bauhauses im April 1925. Als die aufstrebende Industriestadt Dessau das Bauhaus übernimmt, folgt Klee 1926 ebenfalls dorthin, wird aber zunehmend unzufrieden mit der funktionalistischen und konstruktivistischen Ausrichtung des Bauhauses, den internen Querelen und nicht zuletzt mit der ihm abverlangten Gremienarbeit. Setzte das Bauhaus in seiner Zielrichtung anfänglich darauf, die Einheit von Handwerk und Kunst wieder herzustellen, so verstärkt sich die später auch von Gropius befürwortete und seitens der Industrie geförderte Einheit von Kunst und Technik, von Funktion und Norm. Klee kündigt 1931 und nimmt den Ruf an die Kunstakademie in Düsseldorf an. Hier allerdings gerät er bald ins Visier der Nationalsozialisten, wird Anfang 1933 beurlaubt und 1934 aufgrund des *Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums* fristlos entlassen. Klee emigriert mit seiner Frau in die Schweiz und lebt fortan wieder in Bern, wo 1935 eine große Willkommens-Retrospektive seiner Werke kaum Anerkennung findet. Im Deutschen Reich beschlagnahmen die Nationalsozialisten inzwischen viele seiner Bilder, diffamieren ihn in der Ausstellung *Entartete Kunst* 1937 öffentlich.

### Zwischen Hoffen und Sterben

Klee, der von 1898 bis 1918 Tagebuch führte und dies wohl offensichtlich für eine mögliche Veröffentlichung redigierte, notiert 1905, sein Leben sei einsam und entsagungsvoll, sein Innerstes sei ihm „allerheiligst verschlossen“<sup>3</sup>. Dreißig Jahre später erkrankt er an Systemischer Sklerose oder Sklerodermie, einer Autoimmunerkrankung. Obwohl die Krankheit seinen Schaffensdrang stark beeinträchtigt – nur 25 Arbeiten entstehen 1935 –, ist es doch gerade das künstlerische Arbeiten, das ihn bis zu seinem Tod stärkt, ja, wie er selbst betont, das ihn Lebensfreude gewinnen lässt. In den folgenden Jahren steigert sich seine Produktivität enorm, für das Jahr 1939 sind 1253 Werke registriert, so viele hatte er zuvor nie geschaffen. Sie kreisen um weltanschauliche Fragen, das eigene Schicksal und das

Sterben, sind ein erschütterndes Zeugnis des eigenen Ringens um Leben und Tod. Daneben aber entstehen mit den Engelvariationen auch Sinnbilder der Hoffnung.

„Dieses Leben-Können durch die Kunst hat es ihm ermöglicht, in seinen letzten Lebensjahren ein Werk von höchster künstlerischer Qualität zu schaffen, das Beste, was es von ihm gibt, ein Werk, das in seiner virtuoson Einfachheit und Direktheit berührt und ergreift, singulär für die Moderne, das dem Betrachter mit dem Anspruch eines existenziellen Absoluten gegenübertritt.“<sup>4</sup>

Paul Klee stirbt 61-jährig am 29. Juni 1940 in Locarno-Muralto – eine Woche, bevor sein zweiter Antrag auf Einbürgerung in die Schweiz entschieden worden wäre. Er hinterlässt rund 9.600 Werke.

### Burg und Sonne, 1928

In den Jahren seiner Zugehörigkeit zum Bauhaus – also zwischen 1921 und 1930 – malt Klee Bilder, wie sie unterschiedlicher nicht sein könnten. Eine Systematisierung fällt schwer. Klee selbst hatte seit 1903 ein Werkverzeichnis geführt, seine Arbeiten nach *ohne Natur* und *nach der Natur* klassifiziert; daneben stellt er im Lauf der Jahre unter dem Label *Sonderklasse* insgesamt knapp 300 Arbeiten aus den Jahren 1901 bis 1933 zusammen, die er besonders wertschätzt und als unverkäuflich deklariert.<sup>5</sup> Für die Bauhaus-Zeit können – vereinfachend formuliert – zwei Tendenzen ausgemacht werden: eine phantastisch-surrealistische und eine konstruktiv-geometrisierende, wobei innerhalb der letzteren die sogenannten Quadratbilder eine Sonderstellung einnehmen.<sup>6</sup> Ihnen dürfte auch das hier abgebildete Werk *Burg und Sonne* von 1928 zuzurechnen sein.

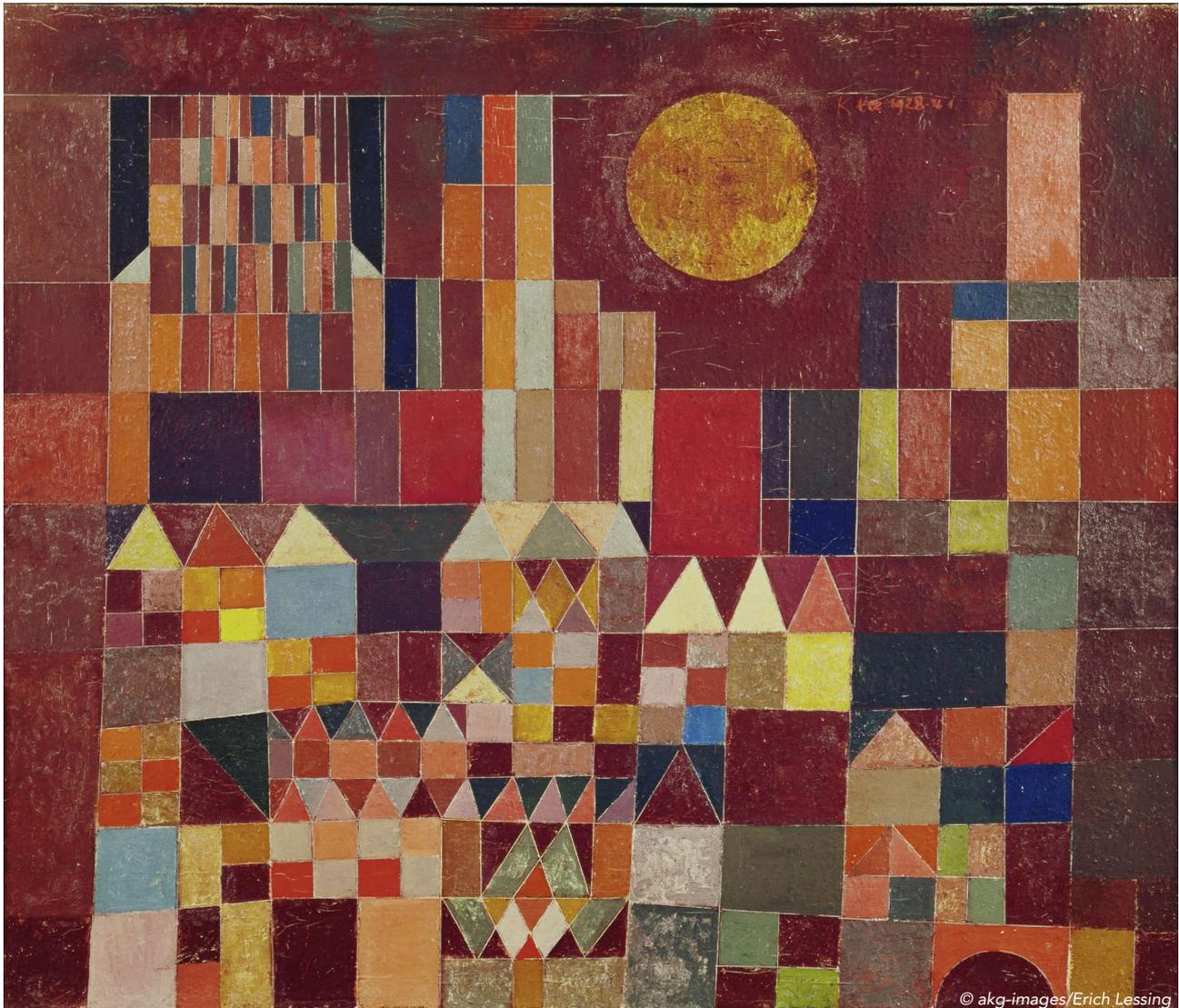
2) Vgl.: Clemenz, Manfred: A.a.O., S. 177.

3) Paul Klee – Tagebücher : 1898–1918. Textkritische Neuedition. Hrsg. von der Paul-Klee-Stiftung, Kunstmuseum Bern, bearb. von Wolfgang Kersten. Stuttgart 1988, 605, S.206.

4) Clemenz, Manfred: A.a.O., S. 319.

5) Vgl. hierzu: Kersten, Wolfgang/Okuda, Osamu/Kakinuma, Marie: Paul Klee – Sonderklasse. Unverkäuflich. Katalog anlässlich der Ausstellung „Paul Klee – Sonderklasse, Unverkäuflich“ im Zentrum Paul Klee, Bern (21.10.2014–1.2.2015) und im Museum der Bildenden Künste Leipzig (1.3.2015–25.5.2015). Hrsg. vom Zentrum Paul Klee, Bern, Museum der bildenden Künste Leipzig. Mit Texten von Stefan Frey. Köln 2015, S. 122.

6) Clemenz, Manfred: A.a.O., S. 212.



Paul Klee, *Burg und Sonne*, 1928, 201  
 Aquarell, Öl, Leinwand  
 42,5 cm x 42,5 cm  
 Privatbesitz

Schon 1914 hatte Klee während seines Tunesienaufenthalts Aquarelle in transparenter und leuchtender Farbigkeit gemalt, in denen er das Stadtmotiv in unterschiedlich großen farblichen Quadraten mit einigen kuppelähnlichen Halbkreisen abstrahierte, so etwa in *Rote und weiße Kuppeln*. Hierin wird bereits eine Formsprache erkennbar, die Klee in den späteren Quadratbildern weiterentwickelt. „Die Tonalität der letzten Aquarelle suche ich jetzt auf zwei Farben streng aufzubauen, nicht mehr rein gefühlsmäßig. In meinen streng rhythmischen tonalen Aquarellen fahre ich jetzt weiter, vielleicht entsteht draus eine neue Ölmalerei.“<sup>7</sup> 1923 malt er *Städtebild (rot/grün gestuft) (mit der roten Kuppel)*, jetzt nicht mehr in gefühlsmäßig geleiteter

Farbigkeit, sondern – Bauhaus gemäß – in durchdacht konstruierter Tonalität, überwiegend quadratischen Farbfeldern und vorangeschrittener Abstraktion. Wie Lesehilfen wirken die beiden halbkreisförmigen Kuppeln, die mehrere Rechteckfelder überspannen und die Assoziation einer Stadtlandschaft wecken.

Unser Bild stellt einen weiteren Schritt in Richtung geometrischer Konstruktion dar. Die von Klee am Ende abgelehnte, extrem konstruktivistische Ausrichtung des Dessauer Bauhauses scheint mit Händen zu greifen:

7) Brief an Lily Klee, 16.4.1921. In: Paul Klee : Briefe an die Familie, Bd. 2: 1907–1940. Hrsg. von Felix Klee. Ostfildern 1979, S. 975.

Die strenge Liniatur der Vorzeichnung ist exakt eingehalten, strukturiert die Bildfläche in wechselnden geometrischen Farbfeldern. Bunte, helle wie dunkle Rechteck- und Dreieckformen charakterisieren in pastosem und pastellem Farbauftrag nun ein Architekturbild, das von einer kreisrunden, gelbbrot changierenden Sonnenscheibe auf rötlich braunem Hintergrund im rechten oberen Bildausschnitt dominiert wird. Unten rechts hat sich ein roter Halbkreis erhalten – eine Kuppel vielleicht oder ist es ein Tor- bzw. Brückenbogen, der Zugang gewährt in eine erahnbare, von zahllosen Zinnen bestückte Burg mit mächtigen Türmen?

*Burg und Sonne* entfaltet kein zufälliges Lichtspiel aus Hell und Dunkel, ist kein wahllos gesetztes Muster aus Farbe und geometrischer Form. Im Gegenteil: Eine wohl durchdachte, kubistisch anmutende Abstraktion lässt vor dem Auge eine urbane Landschaft mit Burg unter der Sonne entstehen – ein harmonisches Bild, das als eine aquarellierte Ölfarbenzeichnung Malerei und Zeichnung miteinander zu einer vollkommenen Ganzheit verschmelzen lässt, ohne den Facettenreichtum der Unschärfe anheimzugeben.

*Burg und Sonne* – Vielfalt in einer Ganzheit. Sicher kein Bild unserer Gesellschaft, aber immerhin ein Impuls für die Vision, dass sich *fremde Welten* und *vertraute Welten* in einem politischen Gefüge zu einem Ganzen binden lassen. Dann nämlich, wenn alle Mitglieder der Gesellschaft auf der Grundlage einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung die Würde, Einzigartigkeit und Freiheit eines jeden Individuums achten und ihre Verantwortung für die Gemeinschaft wahrnehmen. □

#### Literatur

- Clemenz, Manfred: Der Mythos Paul Klee : Eine biographische und kulturgeschichtliche Untersuchung. Köln 2016.
- Kersten, Wolfgang/Okuda, Osamu/Kakinuma, Marie: Paul Klee – Sonderklasse. Unverkäuflich. Katalog anlässlich der Ausstellung „Paul Klee – Sonderklasse, Unverkäuflich“ im Zentrum Paul Klee, Bern (21.10.2014–1.2.2015) und im Museum der Bildenden Künste Leipzig (1.3.2015–25.5.2015). Hrsg. vom Zentrum Paul Klee, Bern, Museum der bildenden Künste Leipzig. Mit Texten von Stefan Frey. Köln 2015.
- Paul Klee – Biographie: Zentrum Paul Klee: URL: [https://www.zpk.org/de/sammlung-forschung/paul-klee-\(1879-1940\)-49.html](https://www.zpk.org/de/sammlung-forschung/paul-klee-(1879-1940)-49.html) (Zugriff 27.06.2018); Fondation Beyeler: URL: [https://www.fondation-beyeler.ch/fileadmin/user\\_upload/Ausstellungen/Aktuelle\\_Ausstellungen/Paul\\_Klee/bio\\_klee\\_D.pdf](https://www.fondation-beyeler.ch/fileadmin/user_upload/Ausstellungen/Aktuelle_Ausstellungen/Paul_Klee/bio_klee_D.pdf) (Zugriff 27.06.2018).
- Paul Klee : Briefe an die Familie, Bd. 2: 1907–1940. Hrsg. von Felix Klee. Ostfildern 1979.
- Paul Klee – Tagebücher : 1898–1918. Textkritische Neuedition, bearb. von Wolfgang Kersten. Stuttgart 1988.



Erzdiözese  
Freiburg



# Sonderthemen

online

IM RELIGIONSUNTERRICHT

2

## Vertraute Welten – Fremde Welten

Materialien für den Religionsunterricht  
in VABO-Klassen

### Impressum

#### Herausgeber

Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg (IRP)

Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik  
Universität Tübingen (KIBOR)

Evangelisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik  
Universität Tübingen (EIBOR)

#### Beteiligte Partner

Bischöfliches Ordinariat Rottenburg  
Hauptabteilung Schulen

Evangelische Landeskirche in Baden  
Oberkirchenrat Karlsruhe  
Referat Erziehung und Bildung

Evangelische Landeskirche in Württemberg  
Oberkirchenrat Stuttgart  
Dezernat Kirche und Bildung

#### Autorinnen und Autoren

Dr. Matthias Gronover  
Dr. Jörn Hauf  
Dr. Katerina Murillo-Soberanis  
Dr. Hanne Schnabel-Henke  
Tobias Zugmaier

#### Redaktion

Tobias Zugmaier

#### Erscheinungsjahr

2018 virtuell (Internetdatei)

#### Gestaltung

Dorothee Wiedemann, 56588 Waldbreitbach

#### eBook (PDF)

#### Titelbild

Paul Klee, Burg und Sonne  
© akg-images/Erich Lessing



INSTITUT FÜR  
RELIGIONS  
PÄDAGOGIK  
DER ERZDIÖZESE FREIBURG



EBERHARD KARLS  
UNIVERSITÄT  
TÜBINGEN



EIBOR

Evangelisches Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik

ISBN 978-3-96003-282-3



9 783960 032823 >

7302