

1/10

www.reli.ch
Zeitschrift für Religionsunterricht
TVZ Theologischer Verlag Zürich

reli

geschlechter-gerecht



«geschlechter-gerecht»

»»» GRUNDSÄTZLICH

Andrea Lehner-Hartmann
und Petra Ganglbauer (Mitarbeit)
**Geschlechtergerechtigkeit
als Herausforderung** 3

Thorsten Knauth
**Jungen in der Vielfalt
ihrer Lebenslagen** 6

»»» PRAKTISCH

US/MS/OS
Simone Kleeb und Rolf Friedli
Geschlechtergerechtigkeit als Haltung 9

US
Martin Stüdeli
Die Genderfrage in der Unterstufe 13

OS
Andreas Hohn
«Es gibt Schlimmere als mich» 16

OS
Monika Widmer
Nachtfalter 19

OS
Rolf Klopfenstein und Matthias Kuhl
«Chömet Giele» 23

OS
Alexander Schroeter
Die verrückte Welt der (neuen) Medien 27

US/MS/OS
Thomas Rhyner
Vielfalt sehen – vielfältig handeln 30

»»» FILMTIPPS ZUM THEMA

Tougher Yet
Leon Pirat
Schnäbi 34



Liebe Leserin, lieber Leser

Gefällt Ihnen das Bild vom «Bäbi» auf der Titelseite dieser Ausgabe? Und sind Sie wirklich sicher, dass es sich dabei um eine «männliche» Puppe handelt? Haben Sie überhaupt bewusst darüber nachgedacht? – Vielleicht so: Hellblau im Gegensatz zu rosarot deutet im Kontext von Säugling oder Kleinkind landläufig auf männliches Geschlecht! – Oder hat Ihr Unterbewusstsein das gleich für Sie erledigt?

Andererseits: Die Lieblingsfarbe meiner bald achtjährigen Tochter ist hellblau – na gut, zugegeben: momentan wieder violett; aber noch vor kurzem war es so – und mein dreijähriger Neffe hat sich zu Weihnachten nichts sehnlicher gewünscht als ein rosarotes T-Shirt, dessen Logo und Markenname von einem in Kinderkreisen beliebten Kätzchen dominiert werden.

Andererseits: Als eine Familie, deren Tochter ich im Rahmen eines KUW-Gottesdienstes getauft habe, am Samstag zuvor zu den Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern in den kirchlichen Unterricht KUW zum Thema «Taufe» kam, damit die KUW-Kinder das kleine Mädchen kennenlernen und sich mit der Mutter über Kind, Taufe und weitere interessante Fragen austauschen konnten, fragte eine Zweitklässlerin, warum das Mädchen denn so «gjelig» (jungenhaft) angezogen sei. Doch bevor jemand antworten konnte, gab die ganze zweite Klasse ein einstimmig-fragendes «Häää?» zurück: Was denn an einem hellblauen Pulli mit aufgenähtem Anker jungenhaft sei.

Wenn bereits die Farbgebung der Kleidung von Säuglingen schnell einmal die Frage aufwirft, was denn «geschlechter-gerecht» sei, dann ist zu vermuten, dass für den Religionsunterricht, der nicht an Farbgebung, kaum an Kleidern, vor allem aber an den Kindern und Jugendlichen selbst interessiert ist, die Frage von zentraler Bedeutung sein mag, wie man Jungen und Mädchen «geschlechter-gerecht» werde und wie man Schulen, Kirchgemeinden, Lehrerinnen und Katecheten, Pfarrerinnen und Diakone zu «geschlechter-gerechten» Strukturen, Interaktionen und Religionsstunden befähigen könnte.

Das vorliegende Heft leistet einen Beitrag, dieser Frage nachzugehen.

Matthias Kuhl

Matthias Kuhl
matthias.kuhl(at)reli(punkt)ch

Geschlechtergerechtigkeit als Herausforderung

Grundpositionen – Perspektiven – Leitlinien

Geschlechtergerechter Religionsunterricht lässt sich nicht allein mit guten Materialien erzielen. Vielmehr sind Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit sowie gendertheoretische Kenntnisse die Grundlagen, mit denen alltägliche Routinen, vorhandene Materialien oder Themenvorgaben auf eingeschriebene (geschlechter-)ungerechte Implikationen anzufragen sind.

Andrea Lehner-Hartmann, Assistenzprofessorin für Religionspädagogik, Wien
 Petra Ganglbauer, Forschungsassistentin, Wien (Mitarbeit)

Ein wichtiges Merkmal jedes guten Unterrichts ist die Schülerinnen- und Schülerorientierung, auch im Religionsunterricht. Um diesem Anspruch annähernd gerecht werden zu können, ist es notwendig, den gewohnten geschlechtsneutralen Blick zu überwinden. Die Aufmerksamkeit ist auf die unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen, Lernvoraussetzungen und -formen zu lenken, die sich auch entlang der Geschlechtergrenzen abzeichnen können. Wie diese Differenzen im Schulalltag wahrgenommen werden und welche Handlungskonsequenzen daraus folgen, hängt wesentlich damit zusammen, welche theoretischen Annahmen zugrunde liegen.

I. Grundpositionen

Defizitansätze

Quer durch die Geschichte bis herauf ins 20. Jh. versuchte man die Mann-Frau-Beziehung hierarchisch zu begründen. Als Norm galt der Mann/das Männliche, dem Frauen und Kinder als (noch) Nicht-Männer untergeordnet wurden. Während die männliche Lebenswelt den Ausgangspunkt allgemeinen Denkens und Handelns darstellte, wurden weibliche Lebensentwürfe nur in Zuordnung zur männlichen Lebenswelt gedacht und Frauen als defizitäre Wesen ausgewiesen. Diese androzentrische Sichtweise finden wir auch in biblischen Texten. Die Über- bzw. Unterordnung von Männern und Frauen wurde mit Verweis auf Genesis 1–3 kirchlicherseits erfolgreich begründet und verteidigt. Wer einem Defizitansatz folgt, wird guten Gewissens Jungen als das überlegenere Geschlecht fördern

und stärken. Die Bedürfnisse der Mädchen werden übersehen bzw. müssen sich dem männlichen Förderprogramm unterordnen.

Differenzansätze

In den Differenzansätzen richtet sich der Fokus auf die Unterschiedlichkeit zwischen Frauen und Männern als Grunddifferenz im Menschsein. Anliegen ist die Anerkennung zweier gleichwertiger Lebens- und Denkweisen und die Überwindung hierarchischer Beziehungen. Kritisiert wird bei Differenzansätzen immer wieder, dass sie der Gefahr einer biologistisch-essenzialistischen Engführung unterliegen, wie dies an mytho-poetischen Ansätzen im Bereich der Männerforschung oder an pseudowissenschaftlichen Erklärungen, z. B. warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken können, deutlich wird. Wer in seinem unterrichtlichen Handeln differenzorientierten Überlegungen folgt, wird versuchen, mädchen- und jungenspezifische Interventionen zu setzen. Offen bleibt, wie jene Bedürfnisse von Mädchen und Jungen wahrgenommen werden können, die nicht «geschlechtstypisch» sind.

Gleichheitsansätze

Gleichheitsansätze betonen gegenüber den Differenzansätzen, dass Frauen und Männer das Gleiche tun können und somit gleich behandelt werden sollen. Mittlerweile hat sich auf europäischer Ebene eine formelle Gleichheit beider Geschlechter vor dem Gesetz durchgesetzt, wenngleich dies noch lange nicht gleichbedeutend mit

einer substanziellen Gleichheit ist, die in der gleichen Verteilung von Gütern und dem gleichen Recht zur Entfaltung von Lebenschancen bestehen würde. An Gleichheitsansätzen wird kritisiert, dass Bedürfnisse und Rechte von Frauen zu sehr an männlich definierten Maßstäben ausgerichtet werden: Während Frauenleben einseitig männlichen Lebensentwürfen angepasst werden, erfahren männliche Lebenswelten keine Änderung. Im Hinblick auf Unterricht wird von Gleichheitsansätzen her darauf geachtet, dass Mädchen wie Jungen in gleichem Masse zu denselben Tätigkeiten ermuntert werden. Förderprogramme wie «Mädchen in die Technik» sind dafür charakteristisch. Ähnlich gelagerte Programme, die Jungen für den Erwerb erzieherisch-pflegerischer Fähigkeiten begeistern sollen, hinken etwas hinterher.

(De-)konstruktivistische Ansätze

Konstruktivistisches Denken äussert sich zur Bedeutung von Geschlecht, ohne diese an körperlichen oder Wesensmerkmalen festzumachen. Entscheidend ist die Unterscheidung von Sex und Gender: Sex bezeichnet dabei das biologische Geschlecht, das anhand der Genitalien oder Chromosomen bestimmbar ist, Gender beschreibt das soziale Geschlecht, das wir in Auseinandersetzung mit Wahrnehmungen, Zuschreibungen, Interaktionen und Strukturen entwickeln. Damit lässt sich die starre Struktur der Zweigeschlechtlichkeit, die unser Leben charakterisiert, als sozial, kulturell und geschichtlich vermittelt und geformt und somit als veränderbar heraus-

stellen. Der Sprache als Konstruktionsmittel kommt dabei eine wichtige Funktion zu. Es charakterisiert (de-)konstruktivistische Ansätze, dass sie einerseits herkömmliche Konstruktionen in ihren Festschreibungen entlarven und ihnen andererseits neue Konstruktionen entgegensetzen. An konstruktivistischen Ansätzen wird kritisiert, dass Sex als biologische Voraussetzung zu selbstverständlich angenommen wird und dabei dem Körper lediglich die Funktion des «stummen Dieners» zukomme. Demgegenüber wird betont, dass auch dem Körper kulturelle und historische Entwicklungen eingeschrieben sind und erlernte Verhaltensmuster nicht von heute auf morgen abgelegt werden können.

Geschlechtsrollen- und Identitätskonzepte

Die konventionelle Rollentheorie mit ihrem prominenten Vertreter Talcott Parsons geht davon aus, dass die Gesellschaft dem einzelnen Menschen vorgibt, wie er seine verschiedenen Rollen im privaten und öffentlichen Leben auszugestalten hat. Diesen rollentheoretischen Annahmen liegt ein komplementäres Geschlechterverständnis zugrunde, wonach Durchsetzungsvermögen und rationales Vorgehen die männliche Rolle und gefühlsbetontes und fürsorgliches Vorgehen die weibliche Rolle charakterisieren. Mit diesem Konzept lässt sich nicht beschreiben, wie die jeweilige Person die gesellschaftlichen Vorgaben individuell prägt und formt. Veränderungen lassen sich in der Rollentheorie folgerichtig nur durch soziale Veränderungen von aussen bewirken; durch technischen Fortschritt, ökonomische Veränderungen, Veränderungen in Familie oder Schule. Die Frage nach den Machtverhältnissen ist mit dem Geschlechtsrollenkonzept nicht klärbar.

Geschlechtsidentitätskonzepte verstehen Identität im Anschluss an George Herbert Mead als die Fähigkeit des Ich, sich gegenüber der Gesamtheit der Erwartungen der anderen zu verhalten. Identitätsbildung wird dann als gelungen angesehen, wenn jemand mit sich selbst «eins» ist. Hinsichtlich der geschlechtlichen Identität bedeutet dies, dass sich jemand eindeutig als Mann oder Frau versteht, indem er oder sie die Erwartungen anderer und die Fähigkeit, sich zu diesen Erwartungen zu verhalten, in Einklang bringt. Identität kommt somit die Aufgabe zu, sowohl Kontinuität im Lebensprozess als auch die Abgrenzung von anderen zu sichern. Seit den Identitätsdebatten der 1990er Jahre wird immer wieder betont, dass Identitäten keine sub-

stanziellen Eigenschaften von Individuen darstellen, wo man ein für alle Mal etwas hat oder ist, sondern komplexe, vielschichtige und widersprüchliche Gebilde.

«Doing gender»

Im Rahmen der Unterrichts- und Schulforschung versucht man der Unzulänglichkeit der Rollen- und Identitätskonzepte durch den «doing gender»-Ansatz zu entkommen. Den Ausgangspunkt bildet dabei nicht die Frage, was Frauen oder Männer sind, sondern wie Zuschreibungen, Wahrnehmungen und Darstellungen als Frau oder Mann im Alltag geschehen. Als entscheidend wird nicht das individuelle Verhalten angesehen, sondern die Interaktionen, in denen «Geschlecht» wahrgenommen und gelebt wird. Damit gerät die selbstverständliche Rede von Geschlechtszugehörigkeit oder Geschlechtsidentität ins Wanken, weil Geschlecht in dieser Sichtweise nicht einfach vorfindlich ist, sondern erst durch Interaktionen konstituiert wird. In Anlehnung an identitätskritische Diskurse geht es darum, das Flüchtige, Kontingente und Plurale in den Blick zu nehmen. In diesem Sinne kommt identitätskritischer Arbeit eine wichtige Aufgabe zu, die darin besteht, eine Sensibilität für die veränderlichen, bisweilen widersprüchlichen und konflikthaften geschlechtlichen Inszenierungen zu entwickeln. Als zentral wird dabei die Selbstreflexionsfähigkeit der pädagogisch handelnden Personen hinsichtlich ihrer eigenen Geschlechtskonstruktionen angesehen. Der Kritik, dass «doing gender» ausschliesslich auf Interaktionen fokussiert und individuelle wie strukturelle Einflussfaktoren und somit Machtverhältnisse und Hierarchien übersieht, wird in neueren Ansätzen durch eine Perspektivenerweiterung zu entgegen versucht.

II. Perspektiven

Wenn Geschlecht in seiner Bedeutung für den (Religions-)Unterricht erkannt werden soll, benötigen Lehrerinnen und Lehrer Genderkompetenz, damit eine fundierte Analyse möglich ist. Zunächst bedeutet dies, dass Lehrerinnen und Lehrer ihr Sein und Gewordensein im Lichte der Geschlechterverhältnisse reflektieren können. In einem nächsten Schritt geht es darum, geschlechterspezifische Zuschreibungen und Machtverhältnisse wahrzunehmen, zu benennen und zu bearbeiten. Dabei gilt es nicht nur das individuelle Handeln in den Blick zu nehmen, sondern das Zusammenwirken verschiedener Ebenen zu bedenken, hier vorgestellt als strukturelle, didaktische, interaktionale und individuelle Ebene. Um

geeignete Vorgehensweisen erarbeiten zu können, sind die folgenden Analysefragen sicherlich hilfreich.

Strukturelle Ebene

- Um welchen Schultyp mit welchem Ausbildungsschwerpunkt handelt es sich?
- Wie sieht die Geschlechterverteilung im Lehrkörper und in Bezug auf Funktionen und Aufgaben in der Schule aus?
- Welche Bedeutung hat Gender in der Schule, vor allem bei der Leitung und im Kollegium?
- Welchen Stellenwert hat Religion als Dimension schulischer Realität und als Fach?
- Welche Sprache wird verwendet?
- Welche Fächer und Personen geniessen hohes Ansehen?
- Welches Verhalten gilt als erwünscht und was wird als Leistung angesehen?

Didaktische Ebene

- Welche Vorprägungen bewirken Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien?
- Welche Themen und Inhalte werden ausgewählt?
- Welche Resonanz rufen sie bei Jungen und Mädchen hervor?
- Welche Unterrichtsformen, -methoden und -medien werden gewählt?

Ebene der Interaktion

- Wie gehen die Schülerinnen und Schüler miteinander um?
- Wie inszenieren sich Mädchen und Jungen?
- Wie gestalten sie ihre Rolle?
- Wie werden diese Rollen wahrgenommen und empfunden?

Individuelle Ebene

- Wie inszeniere ich mich selbst in der Klasse/n, in der Schule, im Kollegium usw. sowohl hinsichtlich Geschlecht als auch Lehrerinnen-/Lehrerrolle?
- Was sind meine Ziele und was erwarte ich als Lehrerin oder Lehrer von einem genderbewussten Religionsunterricht?
- Warum lösen bestimmte Verhaltensweisen meinerseits oder von Seiten der Schülerinnen und Schüler gewisse Reaktionen aus?

Analyse

Eine fundierte Analyse des Kontextes bietet die Basis, um die Strategie des geschlechtergerechten Unterrichts planen zu können. Dabei ist es hilfreich, das Zusammenspiel

der unterschiedlichen Ebenen nicht aus den Augen zu verlieren, um «Erfolge» und «Misserfolge», irritierende Reaktionsweisen, Widerstände usw. richtig zuzuordnen zu können und nicht vorschnell als individuelles Versagen missverstehen zu müssen. Zudem weitet es den Blick, geschlechtergerechten Religionsunterricht nicht nur als individuelles Projekt zu sehen, sondern die Suche nach Verbündeten (Leitung, Kollegium, Schülerinnen und Schüler, Eltern) bewusst und aktiv zu betreiben. Unbestritten haben Massnahmen, die auf breiter Basis z. B. im Rahmen von Schulentwicklung, als Klassenprojekt, als Fachprojekt usw. angelegt werden, die grösste Chance auf nachhaltige Effekte.

III. Leitlinien

Nach analysierender Erkundung steht die Frage nach dem Wie des geschlechtergerechten Unterrichtens an. Kurz zusammengefasst lässt sich das Vorgehen folgendermassen beschreiben: Es geht um geschlechtsempathisches Wahrnehmen, dem geschlechts(de-)konstruktives Bearbeiten folgt, indem das Gewohnte irritiert und zum Ausprobieren bisher tabuisierter Denk- und Verhaltensweisen animiert wird.

Geschlechtsempathisches Wahrnehmen

Geschlechtsempathisches Wahrnehmen bedeutet auf individueller Ebene, unbewusste Wahrnehmungsmuster ins Bewusstsein zu holen: Wie nehme ich Frauen und Männer, meine Schülerinnen und Schüler wahr? Welche Ausdrucks- und Verhaltensweisen irritieren mich, erfreuen mich, stossen mich ab? Wie reagiere ich darauf? Dem eigenen Sein und Gewordensein unter Geschlechterperspektive auf den Grund zu gehen, ist ein erster wichtiger Schritt, um den eigenen «doing gender»-Reflexen auf die Spur zu kommen und ihnen nicht ständig zu unterliegen. Selbstreflexives Bewusstsein ist notwendig, um den Schülerinnen und Schülern einen transparenten Zugang zu den Mechanismen und Funktionen des «doing gender» im Alltag zu gewähren.

Geschlechtsempathisches Wahrnehmen bedeutet auf interaktionaler Ebene, die Verhaltens- und Inszenierungsweisen der Mädchen und Jungen zunächst der geschlechtsspezifischen Sozialisation zu «verdächtigen», d. h. ihr angenehmes oder auch unangenehmes Verhalten nicht nur als Produkt ihrer Individualität, sondern auch ihrer psychosozialen «Zurüstung» als Mädchen oder Junge zu sehen. Dies aber nicht zum Zweck, sie darin festzuschreiben, vielmehr geht es darum, sie als veränder- und wandelbar wahrzunehmen und

ihnen den nötigen Raum zum Erkunden und Erproben neuer Verhaltens-, Kommunikations- und Darstellungsweisen anzubieten.

Geschlechts(de-)konstruktives Bearbeiten

Um mit den Wahrnehmungen geschlechts(de-)konstruktiv arbeiten zu können, gilt es auf interaktionaler Ebene Folgendes zu beachten:

- Schülerinnen und Schüler sollten als Individuum (Sabine, Lena, Peter, Ali) und nicht als Geschlechtsgruppe (die Jungen/die Mädchen) angesprochen werden. Das kollektive Adressieren von Problemen und Auffälligkeiten verschleiert, dass viele Mädchen und Jungen diesen Zuschreibungen nicht entsprechen.
- «Doing gender»-Praktiken (verlegenes Kichern, machohaftes Auftreten usw.) gilt es in ihren festgefahrenen Selbstverständlichkeiten zu befragen, bewusst zu irritieren, zu verwirren und zu verunsichern, um sie ihrer eindeutigen Zuordnung zu entheben.
- Falsche Identitätssicherheiten (ein Mann/eine Frau ist/tut usw.) gilt es aufzulösen, damit neue/andere Sicht- und Lebensweisen erkannt werden können.

Auf didaktischer Ebene gilt es zu beachten, dass ...

- das didaktische Setting Geschlechterhierarchien nicht verstärkt, sondern zum Erkunden neuer Perspektiven und zum Erproben unterschiedlicher Denk- und Handlungsweisen anregt.
- lehrerinnen-/lehrerzentrierter Unterricht (Vortrag, gelenktes Gespräch) vermehrt zu einem schülerinnen-/schülerzentrierten Unterricht (Gruppenarbeit mit klaren Arbeitsaufträgen und Rollenverteilungen, Einbezug bei Themenauswahl und Planungen der Themeneinheiten, spielerischer Umgang mit anderen Per-

spektiven und Rollen usw.) umgewandelt wird, so dass jene, die übersehen und überhört werden, mehr Chancen erhalten.

- implizites Vorgehen, welches Machtverhältnisse auf unterschiedlichen Differenzebenen analysiert (jung/alt, Mann/Frau, arm/reich, Nord/Süd usw.) dem expliziten und exklusiven Thematisieren von Geschlechterungerechtigkeiten vorzuziehen ist.

Inhaltlich geschlechts(de-)konstruktiv zu arbeiten bedeutet:

- Androzentrismen in biblischen, theologischen und kirchlichen Texten wie deren Rezeptionsgeschichte z. B. in Schulbüchern aufzuspüren und aufzudecken. Leitfragen dazu können sein: Wer handelt? Wie? Mit welchen Ressourcen? Unter welchen Grundannahmen? Mit welchen Auswirkungen auf die betroffenen Individuen und Gruppen?
- Texte, Handlungen neu zu kontextualisieren, (d. h. sie in eine andere Zeit zu versetzen, Rollen und Geschlechterrollen zu tauschen, zu verfremden usw.) um Machtverhältnisse zu verdeutlichen und neu denken zu lernen.
- (De-)konstruktive Spuren in solchen biblischen Erzählungen und theologischen Texten zu erkunden, in denen vorherrschende Muster durchkreuzt, angefragt oder auf den Kopf gestellt werden (wie z. B. in der Bergpredigt).

Genderbewusst Religion zu unterrichten ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt vorrangig als experimentelles Lernen im Prozess anzulegen und aufzufassen. Dabei ist mit Missverständnissen, Umwegen und Scheitern zu rechnen. Diese sind als Quelle für eine neue, vielleicht vertiefere Auseinandersetzung auf dem Weg zu einem geschlechtergerechten Religionsunterricht anzuerkennen.

Jungen in der Vielfalt ihrer Lebenslagen

Überlegungen zu einer jungenorientierten
Religionspädagogik

Mit Infragestellung der traditionellen Männerrolle sind die bisherigen Merkmale männlicher Geschlechtsidentität in die Krise gekommen. Die Pluralisierung männlicher Lebensentwürfe erzeugt neue Unsicherheit darüber, was es bedeutet, ein Junge zu sein. Statt aber der Beschäftigung mit alten oder neuen Geschlechterstereotypen ist heute vielmehr aufmerksame Wahrnehmung und ressourcenorientierte Arbeit vonnöten, die den Weg zu einem individuell ausbalancierten Junge-Sein begleitet.

Thorsten Knauth, Professor für Religionspädagogik, Essen

«Was machen die Jungs?» Der Künstler Nikolaus Heidelbach hat sich mit dieser Frage beschäftigt und seine Überlegungen in Zeichnungen umgesetzt. Von A bis Z werden 26 Bilder von Jungen gezeigt: in unterschiedlichen Lebenslagen, bei vielfältigen Praktiken und in verschiedenen Gemütszuständen. Alfred wartet auf seinen Papa; Bernd jagt eine Schnepfe; Charles macht ein Geschäft; Dieter verweist; Erich siegt nach Punkten; Gerd denkt nach; Lothar passt auf seine Schwester auf; Martin und Moritz langweilen sich. Schon der erste Blick offenbart: Es sind keine realistischen, aus dem Leben gegriffenen Situationen – in allen Szenen ist ein kleiner Verfremdungseffekt eingebaut, der den Zeichnungen durch eine komische Verrücktheit eine tiefgründige Bedeutung gibt. Bei näherer Betrachtung wird deutlich: Jede Zeichnung behandelt mit einem Augenzwinkern ein Thema der Sozialisation von Jungen. Alfred wartet auf seinen Papa (abwesende Väter); Bernd jagt eine Schnepfe (ungelenke Annäherungen an das andere Geschlecht); Lothar passt auf seine Schwester auf (Jungen als Beschützer); Oliver gewinnt einen Wettbewerb (Jungen und Wettkampf/Rivalität). Die Bilder des Buches balancieren zwischen Realismus und Klischee; sie greifen kursierende Stereotypen in Sprache und Wahrnehmung auf und setzen sie gekonnt komisch um. Dass die Jungen Jungen sind, weil es auf der buchstäblich anderen Seite die Mädchen gibt, zeigen die jeweils linken Seiten im Buch, auf denen immer ein Mädchen abgebildet ist.

Es wird deutlich: Junge-Sein ist kein Naturzustand, sondern das Resultat einer sprachlich-symbolischen Zuschreibung. So entsteht ein komisch-distanziertes und zugleich liebevolles Panorama der Lebens- und Vorstellungswelten von Jungen. Das Buch ist wie eine kleine Entdeckungsreise: Es zeigt die Welt von Jungen als eine befremdend vertraute Welt, die sich dem erwachsenen Verstehen erst durch sorgfältige Betrachtung erschliesst. Leitmotiv und Botschaft dieses ethnografischen Bilderbuches finden sich auf der ersten Seite: Acht Jungen liegen nicht auf, sondern unter einer Therapieliege so wie Automechaniker unter einem Auto.

Mit der Beschreibung der Situation von Jungen verhält es sich wie mit der Bestimmung der Männerrolle in modernen westlichen Gesellschaften: In der Masse, wie diese traditionelle Männerrolle durch gesellschaftlichen Wandel zu bröckeln begonnen hat, sind auch die bisherigen Attribute und Distinktionsmittel männlicher Geschlechtsidentität in die Krise geraten. Zugleich vervielfältigen sich aber auch die Bilder von Männlichkeit und es entstehen jenseits traditioneller männlicher Hegemonie neue Optionen und Selbstverständnisse des Mann-Seins. So ist auch die gegenwärtige pädagogische Beschäftigung mit Jungen von einem Spannungsverhältnis bestimmt: einerseits der Notwendigkeit, näher bestimmen zu müssen, was es denn mit den Jungen auf sich habe, und andererseits der Unmöglichkeit, dies mit der nötigen Bestimmtheit tun zu können, ohne zu

vereinfachen oder normativ zu werden.

Dominante Sichtweisen in der Vielfalt der Perspektiven

Die Pluralisierung männlicher Selbstverständnisse erzeugt Unbestimmtheit, andererseits aber auch Gestaltbarkeit und eine Vielfalt von Perspektiven. Im gegenwärtigen Diskurs über Jungen in der Pädagogik treffen wir vor allem die zwei folgenden Sichtweisen an:

«Jungen in der Notlage»

Der Hamburger Lehrer Frank Beuster hat über seine langjährigen Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Jungen berichtet. Passend zum gegenwärtigen Arme-Jungen-Diskurs, der in den Medien durch entsprechende Artikel über das angeblich benachteiligte Geschlecht befeuert wird, trägt es den Titel: «Die Jungenkatastrophe. Das überforderte Geschlecht». Der Titel ist Programm: Beuster beschreibt die gegenwärtige Situation von Jungen als Notlage. Der von ihm zusammengestellte Katalog der Defizite von Jungen ist lang: Bei Schuleintritt sind sie nicht so weit wie Mädchen; es fehlen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zum Beispiel fehlt Jungen Struktur und die Fähigkeit, sich zu strukturieren. Jungen sind planlos und im Zeitmanagement überfordert. Sie können sich nicht selbsttätig engagieren, haben Schwierigkeiten in Fächern mit hohem sprachlichen Anteil. Sie können keine Schwächen zeigen und keine Gefühle ausdrücken, sie machen aus jeder Sache einen Wettkampf und sind Banausen,

was die konstruktive Austragung von Konflikten angeht. Jungen fehlt äussere Ordnung und innere Orientierung.

Beusters Beobachtungen führen im Bereich von Schule zu einer provokativen These: Die Schule werde den Mädchen, aber nicht den Jungen gerecht, weil Mädchen sozialisationsbedingt eher die schulischen Tugenden beherrschten als die Jungen. Ja, mehr noch: Das angepasste, pflegeleichte Mädchen sei zum Massstab für Jungen geworden, zum Wunschkind der modernen städtischen Gesellschaft. Daraus entspringe auch bei Jungen eine Erziehung zur Unmännlichkeit, ein Hang zur Unterdrückung der «männlichen Seite» im Jungen, der einer Entmannung gleichkomme, gegen die sich Jungen durch Überbetonung ihrer Männlichkeit wehren.

In dieser Sicht sind Jungen also anders als Mädchen – und das nicht nur aufgrund ihrer Sozialisation, sondern auch auf Grund genetisch und evolutionär bedingter Dispositionen. Sie sind Macher und können mit der vertexteten Schule nichts anfangen; sie sind nach aussen orientiert, wollen entdecken und experimentieren, können heute aber immer weniger ihren natürlichen Impulsen folgen.

«Jungen sind gar nicht so anders ...»

Jungen sind anders – dieser schlichten Differenztheorie ist aus der Perspektive eines genderorientierten Ansatzes zu widersprechen. Die Konzentration auf die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen vereindeutigt eine komplexe Wirklichkeit, in der vielfältige Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen wirksam sind. Legt man das Wahrnehmungsschema Junge und Mädchen über diese komplexe Wirklichkeit und denkt dieses Schema zudem noch als Kontrast bzw. als Gegensatz, resultieren daraus problematische Stereotypisierungen.

Die Rede von den armen Jungen, die nun gegenüber den Mädchen benachteiligt seien, produziert ein drastisch vereinfachendes Bild von Jungen. Sie setzt die Kategorie Junge und Mädchen als essentiell und konstruiert entlang dieser Kategorie die Unterschiede. Dadurch aber homogenisiert sie zugleich die Unterschiede, die es zwischen Jungen gibt. Der australische Männerforscher Robert Connell hat diese vereinheitlichende Rede von den Jungen als Opfern als «boys in a box approach» bezeichnet, durch die Differenzen innerhalb des Geschlechts eingeebnet und Übereinstimmungen zwischen den Geschlechtern ignoriert werden.

Das Dilemma der Jungenforschung

Das Dilemma dieser Gesprächssituation besteht darin, dass es eine Gleichzeitigkeit von permanenten Geschlechter(re-)konstruktionen und einer stetigen Öffnung von Optionen des Junge-Seins gibt. In Theorie und Praxis wird ständig an der Bestimmung dessen gearbeitet, was es heisst, ein Junge zu sein, was Jungen im Verhältnis zu Mädchen ausmacht. Zugleich aber wird diese Bestimmung durch Individualisierungsprozesse immer weiter pluralisiert. Je mehr also damit die Gewissheit über die Jungen schrumpft, desto grösser ist die Gefahr, auch im Hinblick auf die Jungenarbeit Geschlechterstereotypen zu reproduzieren, den «boys in the box»-Diskurs zu pflegen und damit das zu verfehlen, was für eine jungenbezogene und geschlechtergerechte Religionspädagogik gerade vonnöten wäre.

Ich halte es für theoretisch geboten, es im Blick auf die Jungen bei einer gewissen Unbestimmtheit zu belassen. Sie fordert nämlich dazu auf, die eingenommene Perspektive im Hinblick auf Grundannahmen zu Geschlechterverhältnissen zu reflektieren und verpflichtet zur Wahrnehmungsfähigkeit. Was Jungen sind und was sie machen, ob sie ihr Junge-Sein als problematisch oder unkompliziert, als belastend oder als bereichernd erleben, das gälte es in sorgfältiger Wahrnehmung der Lagen von Jungen herauszufinden.

Bausteine einer religionspädagogischen Arbeit mit Jungen

Die folgenden Überlegungen sind nicht als geschlossenes Konzept, sondern als offenes und ergänzungsbedürftiges Arbeitsprogramm zu verstehen.

Lebenslagenorientierte Jungenarbeit

Die Jungenforscher Gunter Neubauer und Reinhard Winter haben das Konzept einer lebenslagenorientierten Jungenarbeit entwickelt. Sie begreifen die Geschlechtszugehörigkeit als eine Lebenslage, die das Handeln und die Orientierung im sozialen Raum, auch in einer Entwicklungsperspektive, massgeblich mitbestimmt. Sie unterscheiden in ihrem Konzept von Lebenslage fünf Dimensionen: Körper (wie erlebt ein Junge seinen Körper?); Biografie (welche

Auswirkungen haben lebensgeschichtliche Erfahrungen auf sein Junge-Sein); Lebensphase (z. B. auf welche Weise bin ich jugendlicher?), Generation (welche Themen bestimmen die generationelle Lage des Jungen?), Gesellschaft (wie wirken sich gesellschaftliche Diskussionen auf Geschlechterrollen aus?).

Jungen entwickeln ihr Selbstverständnis, ihre Identität in der Auseinandersetzung mit diesen Dimensionen ihrer Lebenslage. In einer lebenslagenorientierten (religions-)pädagogischen Arbeit mit Jungen käme es darauf an, die Ressourcen, die Jungen für die Gestaltung ihres Junge-Seins zur Verfügung stehen, zu nutzen und zu erweitern. Es geht darum, die eigenen individuellen Möglichkeiten in einem breiten und ausdifferenzierten Spektrum möglicher Formen von Männlichkeit zu erkennen.

Das Modell «balanciertes Junge- und Mannsein»

Hilfreich für die praktische Arbeit ist das von Reinhard Winter und Gunter Neubauer entwickelte Variablenmodell «balanciertes Junge- und Mannsein». Es hilft, Vorstellungen darüber zu entwickeln, welche Ressourcen und Kompetenzen gefördert werden können, damit Anforderungen des Alltags ausbalanciert werden können. Das Modell trägt dazu bei, einen realistischen und differenzierten Blick auf Jungen zu entwickeln, der sich nicht nur auf Defizite von Jungen richtet, sondern auch danach fragt, wo die guten Seiten, Möglichkeiten von Jungen liegen und wie diese weiter zu fördern sind. Problematisches kann so mit Gelingendem in Bezug gebracht werden. Positive Seiten von Jungen können gestärkt werden. Neubauer und Winter haben Aspektpaare entwickelt, die sie als ausschlaggebend für ein gelingendes Junge-Sein erachten. Diese Aspekte beschreiben Kompetenzen, die zum Teil in Spannung zueinander stehen. Eine Balance zwischen den Aspektpaaren wie zwischen den Aspekten insgesamt herzustellen, ist die Herausforderung. Die Paare gehören zusammen und entfalten nur gemeinsam ihre Wirkung. Sie gleichen einer Wippe, die mal zu einer Seite, mal zur anderen Seite neigt:

Konzentration und Integration

Alleine etwas machen können und sich auf die Gruppe beziehen

Aktivität und Reflexivität

Etwas tun, aber auch das Getane reflektieren können

Präsentation und Selbstbezug

Sich anderen zeigen können, aber auch mit sich allein klar kommen

Kulturelle Lösung und kulturelle Bindung

Überlieferte Regeln kritisieren können, aber auch Regeln einer Gruppe akzeptieren können

Leistung und Entspannung

Bereit sein, sich für eine Sache anzustrengen, aber auch fähig sein, sich auszuruhen

Heterosozialer Bezug und homosozialer Bezug

Mit anderen und mit Gleichen zusammen sein können; Jungen unter sich und in heterogenen Gruppen ohne Dominanzgehebe

Konflikt und Schutz

Unterschiedliche Meinungen aushalten können, sich und andere schützen können und wissen, wie man um Schutz bittet

Stärke und Begrenztheit

Körperliche Kraft, innere Stabilität, aber auch die Fähigkeit, die eigenen Grenzen und die von anderen wahrzunehmen (innere wie äussere Grenzen)

Mit dem Variablenmodell steht ein Werkzeug zur Verfügung, gemeinsam mit den Jungen an Kompetenzen zu arbeiten. Es kommt darauf an, das jeweils Komplementäre zu fördern und nicht darum, zu stark entwickelte Aspekte negativ zu sanktionieren. Das Variablenmodell eignet sich damit als Instrument, das auch in der schulischen Praxis, z. B. als diagnostisches Mittel zur Einschätzung von Schülern, als Instrument zur Selbstbeurteilung von Schülern (Thematisierung eines Lebensaspektes anhand der Variablen) wie auch als Möglichkeit zur Reflexion auf die eigene Rolle als Pädagoge bzw. Lehrer eingesetzt werden kann.

Alternative Formen des Mann-Seins entdecken

Balanciertes Junge-Sein gelingt nicht in der Orientierung an der traditionellen Männerrolle. Perspektiven auf alternative Formen männlicher Geschlechtsidentität und alternative Modelle des Geschlechterverhältnisses tun daher not. Hierzu zwei kleine Anmerkungen:

Biblische Männergestalten – jungenermeneutisch reflektiert

Arbeiten zu einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik haben u. a. herausgearbeitet, dass sich Jungen beim Lesen von biblischen Texten eher an männlichen Vorbildern orientieren. Wenn diese These stimmt, dann käme es darauf an, auf die eigene Lebenslage bezogene Themen im Spiegel biblischer Texte reflektieren zu können. Hilfreich sind hier vor allem Beispiele, in denen alternative Formen männlichen Genderings freigelegt werden. In dieser Weise können biblische Männergeschichten oder Männergestalten zur Fundgrube für Jungenthemen werden.

In den biblischen Geschichten kommt nicht nur eine Vielfalt von Themen vor, die für Jungen von Bedeutung sind, es gibt auch eine Vielfalt von Männerbildern und unterschiedlichem männlichen Verhalten: Wir finden Themen wie Rivalität (Kain und Abel), Zärtlichkeit und Berührung (David und Jonathan; Jesus und der Lieblingsjünger), Geschichten von Abenteuerlust, Gewalt, aber auch von kraftvollem Protest ...

Bei den biblischen Männergestalten sind vom hegemonialen Mann, dem Macker und Macher, über komplizenhafte bis zur marginalisierten Männlichkeit alle Formen traditionell männlichen Verhaltens zu finden. Auch alternative Formen männlichen Verhaltens werden gezeigt: Der Theologe und Männerforscher Christoph Walser hat in einer Beispielanalyse der Erzählung vom Rangstreit der Jünger (Mk 9,33–37) gezeigt, wie eine Konfrontation zwischen zwei unterschiedlichen Inszenierungen von Männlichkeit stattfindet. Da sind die zwölf Jünger mit dem traditionellen Habitus des Wettbewerbs und Vergleichs. Die Frage «Wer ist der Grösste?» ist eine für Jungen und Männer nicht unwichtige Frage. Sie wird von Jesus in dieser Erzählung mit feinem Gespür auf den Kopf gestellt. Diese Umkehrung passiert nicht dadurch, dass der Wettbewerb unter den Männern kritisiert wird. Sie passiert dadurch, dass die Energie auf einen anderen Habitus gelenkt wird, nämlich der Diener aller zu sein. Auch im Blick auf den Um-

gang miteinander wird eine andere Form vorgeführt: Jesus umarmt ein Kind, es könnte vielleicht sogar ein Junge sein. Er stellt es als Gegenbild des Mann-Seins ins Zentrum. Diese körperlich-symbolische Aktion demonstriert eine Haltung der auch körperlich werdenden Zuneigung und Annahme. Sie führt weg von der körperfernen Konkurrenzorientierung der Apostel.

«Religionsunterricht in der Tiefgarage»: Andere Kontexte schaffen

In ihrer faszinierenden Schilderung von einem Religionsunterricht mit benachteiligten Jugendlichen berichtet die Religionslehrerin Inger Hermann, wie sie mit einer Gruppe den Religionsunterricht in der Tiefgarage abhielt. Auf der Suche nach etwas Essbarem hatte es die Gruppe in das Auto im dunklen Keller verschlagen. Knäckebrötchen knabbernd lauschten die Schülerinnen und Schüler konzentriert der Erzählung vom Auszug des Volkes Israel aus Ägypten.

Aus der Gottesdienstarbeit mit Jungen stammt die Idee von Hartmut Wild, für Themen und Geschichten andere Kontexte zu schaffen, so genannte «jungenfremde Milieus im Freien», die dem Bedürfnis nach Bewegung entgegenkommen und Gelegenheit zum Erkunden und Toben geben. Also: Davidgeschichten auf der freien Wiese inszenieren, den barmherzigen Samariter im Wald, den Exodus am Bachlauf, die Szenen am See Gennesaret am Stadtteich.

Auch wenn mich die Geschlechtstypik dieser Zuordnung stört, halte ich es für eine gute Idee, Erlebnis- und Erfahrungsbezüge herzustellen, in dem Lernen in anderen Umgebungen stattfindet. Manche wichtige Dinge unter Jungen lassen sich doch besser beim Spazierengehen, beim Joggen, im Auto, im verdunkelten Raum bei Kerzenschein oder sogar am Lagerfeuer besprechen. Die Künstlichkeit arrangierter Lernsituationen in schulischen Räumen verhindert häufig die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen und Auseinandersetzungen zu führen, von denen die religionspädagogische Arbeit mit Jungen lebt.

Weiterführende Literatur

Thorsten Knauth: Jungen in der Religionspädagogik – Bestandsaufnahme und Perspektiven, in: Annelise Pithan / Silvia Arzt / Monika Jakobs / Thorsten Knauth (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009.

Geschlechtergerechtigkeit als Haltung

Im Leitbild der Fachstelle Kinderhexe & Zaubermann steht: «Wir anerkennen die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder nach Herkunft, Alter und Geschlecht.» Wir betrachten die Geschlechterthematik nie allein und losgelöst vom Ganzen. Sie prägt als Grundhaltung unser Handeln. Das Bewusstsein für Gendergerechtigkeit beeinflusst Inhalte und Methoden unserer Arbeit. Durch gezielte Vorbereitung und Reflektion können wir erkennen, wo wir in Klischeenpfaden treten und wie wir sie beim nächsten Mal zielsicher umgehen.

Simone Kleeb und Rolf Friedli,
Fachstelle Kinderhexe & Zaubermann, Bern

Die eigene Biografie

Wir alle sind entweder eine Frau oder ein Mann – sonnenklar! Weit weniger klar ist uns oft, wie sehr diese Tatsache uns dabei beeinflusst, wie wir hier sitzen, was wir heute morgen schon alles erledigt haben, was uns an diesem Artikel interessiert, was uns ärgert oder amüsiert. Wie wir die Welt wahrnehmen, wie wir uns in ihr bewegen, hängt auch ganz unmittelbar mit unserer eigenen Lebensgeschichte als Frau oder Mann zusammen. So wird es wohl für eine Frau dann einfacher sein, den Jungen in der Klasse zu begegnen, wenn sie selbst drei Buben grossgezogen hat. Und sie kann das Mitteilungsbedürfnis der Mädchen nachvollziehen, weil sie selbst doch als Mädchen immer so viel Wichtiges zu erzählen hatte.

Jungen sind anders, Mädchen auch!

Jungen sind stark, wild und vor allem laut, Mädchen stecken die Köpfe zusammen, schwatzen und kichern. Es gibt unzählige Klischees, wie Mann/Frau zu sein hat. Alle Mädchen und Jungen durchlaufen geschlechtstypische Sozialisationsprozesse. Jedem Geschlecht werden «so war es immer ...!»-Vorgaben eingeflüstert, die das Ziel haben, dass Jungen/Mädchen sich in ihrem Verhalten dem «biologischen» Geschlecht (sex) anpassen um nicht «sozi-

al» (gender) aus der Rolle zu fallen. Vorbilder sieht SIE überall: Sei es morgens die Mutter, die Mathelehrerin, die Frau, die ihr jeden Tag mit dem Kinderwagen begegnet, die «desperate housewives», ihre Freundinnen, die Grossmutter und natürlich all die perfekten Frauen, die aus den Hochglanzmagazinen strahlen und von den Werbeplakaten herunterlächeln. SEINE Helden sind Feuerwehrmänner und Skirennfahrer. Er kennt coole Jungs aus den oberen Klassen, aber auch aus den Games und von Filmen. Der Nachbar mit dem heissen Schlitten macht Eindruck oder der Friedensnobelpreisträger. Manchmal ist der Held der eigene Vater oder der Götti.

Körperkult

Jungen präsentieren ihr Äusseres vorwiegend über Handlungen oder Objekte wie z. B. Handy, iPod etc. und wollen durch einen bestimmten Stil einer Gruppe zugehörig sein. Daher laufen Angriffe eher auf einer Sachebene ab oder sind körperlicher Natur. Mädchen präsentieren sich tendenziell mehr über ihr Äusseres. Sie legen grossen Wert auf ihre Kleider, die Frisur etc. und beratschlagen sich darüber mit den Freundinnen. Natürlich bietet das Äusserer auch eine Angriffsfläche für persönliche Anfeindungen und Beleidigungen.

Gefühlskarussell

Sowohl Jungen als auch Mädchen, Männer und Frauen haben intensive, flüchtige, wütende oder leidenschaftliche Gefühle, doch je nach Geschlecht werden sie anders ausgedrückt. Frauen und Männer bedienen sich tendenziell anderer Muster, wenn sie ihre Gefühle ausdrücken, und verwerthen ihre Emotionen auf eine andere Art. Dieses Wissen kann uns helfen, das Gegenüber besser zu verstehen und unser Handeln geschlechtergerecht anzupassen. Sind Jungen traurig, ziehen sie sich eher zurück und verbergen ihre Gefühle oder sie benehmen sich schlecht und ärgern andere. Mädchen suchen in der gleichen Situation Hilfe bei Vertrauten und weinen sich bei ihnen aus. Sind sie wütend auf jemanden, benutzen sie Worte geschickt als Waffe und setzen persönliche Informationen für gezielte, verdeckte Angriffe ein. Jungen hingegen tragen Spannungen und Rivalitäten offen und direkt aus. Sie suchen die Entscheidung und inszenieren Aggression.

Klischees kommen auch von irgendwoher

Ein Klischee ist etwas Schablonenhaftes, das als solches eigentlich gar nicht existiert, sondern ein Abklatsch dessen ist, was aus ganz vielen Bildern entsteht. Klischees können wir begegnen, indem wir sie kritisch betrachten und nach den Bildern



© Fachstelle Kinderhexe & Zaubermann, Bern.

und Rollen suchen, aus denen sie entstanden sind. Dies erfordert auch, dass wir unser eigenes Auftreten und Handeln immer wieder überprüfen.

Lebensentwurf erfinden

Klischee hin oder her – was für uns zählt ist, dass SIE und ER das eigene Leben gestalten können. Dazu brauchen sie genau diese unzähligen Bilder, verschiedensten Begegnungen und am besten einen bunten Strauss von diversen Rollen. Diese Erfahrungen kommen als Zutaten mit vielen anderen in den eigenen Lebenskochtopf, werden dort kräftig mit der Persönlichkeit verrührt und schliesslich zu einer einzigartigen Individualität abgeschmeckt.

Unsere Aufgabe als Erziehende und Begleitende ist es, jungen Menschen zu helfen, dass sie möglichst viele verschiedene Zutaten sammeln und damit experimentieren können. Sie sollen mit ihrem sozialen Geschlecht ohne Wertung akzeptiert werden und bei ihrer Rollensuche Unterstützung finden.

Sowohl ein Mann als auch eine Frau kann gendergerecht unterrichten. Die Lehrkraft sollte sich dabei ihres sozialen Geschlechts und ihrer Persönlichkeit bewusst sein und auch die Grenzen akzeptieren, die ihr gesteckt sind. Mehr als das blosses Reden über Geschlechtergerechtigkeit bewirkt das gezielte Beiziehen einer Fachperson oder ein Ausflug zu Männern und Frauen, die einen für ihr Geschlecht «untypischen» Beruf gewählt haben.

Jedes Thema, jede Geschichte eignet sich, gendergerecht umgesetzt zu werden. Ist der Blick für die Genderfrage erst einmal geschärft, kann sowohl mit geschlechterheterogenen Klassen als auch mit homogenen Gruppen gearbeitet werden. Je vielfältiger die Settings sind, desto spannender und lustvoller wird der Unterricht, und nicht zuletzt auch die Arbeit für die Lehrperson. Die folgenden Beispiele sollen zeigen, wie gendergerecht und lustvoll gearbeitet werden kann oder was es heisst, geschlechtergerechte Projekte durchzuführen.

Beispiel 1: «Angst, Mut, Vertrauen» – Ein geschlechtergerechtes erlebnispädagogisches Angebot im Rahmen des NMM-Unterrichts

Wir wurden von einer Lehrperson angefragt, im Rahmen des Fachs Natur – Mensch – Mitwelt (NMM) mit der Klasse das Thema «Angst, Mut und Vertrauen» zu bearbeiten. Ein geschlechtergetrenntes Setting schien uns naheliegend, weil wir so intensivere und ehrlichere Mitarbeit erwarten und die Jungen und Mädchen jeweils dort abholen konnten, wo sie das Thema «kitzelte». Mit einem gemeinsamen Schlusspiel und einer Auswertung im Klassenverband sollten die drei Vormittage jeweils abgerundet werden.

«Angst, Mut und Vertrauen gehören zusammen ..., aber was ist eigentlich Mut? Wovon habe ich Angst und wann kann ich wem vertrauen?» Wir konfrontierten die Kinder mit verschiedenen Situationen, in

denen so manche ihre Grenzen spüren konnten. So mussten sie beispielsweise in ein Erdloch greifen, in dem sich eine schlackbige Flüssigkeit befand, mussten einen Ballon aufblasen, bis er platzte, oder blind durch den Wald laufen. Die beiden Leiter wurden von zwei Jungen herausgefordert: Sie sollten ihnen eine Aufgabe stellen, die ihnen ihre Grenzen aufzeigen würde. Schliesslich bekam die Bubengruppe den Auftrag, trotz eisiger Kälte die Aare zu überqueren. Während sich die zwei Jungen bereits die Kleider auszogen, versuchten die anderen, mit Argumenten dagegen zu halten – blindes Vertrauen kann mitunter schwerwiegende Folgen haben. Die Situation wurde bei den Buben zum grossen Gesprächsthema, und alle konnten schlussendlich um einige Erfahrungen reicher in die gemeinsame Auswertung zurückkehren. Mädchen und Jungen erzählten einander eifrig von ihren Erlebnissen und waren sichtbar zufrieden mit sich und der Welt. Als Abschluss zogen alle gemeinsam am Sprungtuch und liessen die Superwomen und Supermen fliegen, um sie dann sicher wieder aufzufangen.

Beispiel 2: «Flambieren einmal anders» – Ein Kochkurs für Jungen im Rahmen eines religionspädagogischen Wahlfachkurses

Ich wurde angefragt, als Mann mit Kochfreuden und -künsten einen Kurs zu leiten. Die Idee eines Kochkurses war nicht neu, und doch sollte etwas Neues daraus entste-

hen: Die Ausschreibung unter dem Titel «Kochen unter jungen Männern zum Thema Flambieren» weckte grosses Interesse. Im Kurs übernahmen die Jungen die Verantwortung für alles, von der Menügestaltung über den Einkauf von saisonalen lokalen Produkten bis hin zur Gestaltung der Tischdekoration – eine runde Sache. Am ersten Abend kreierte wir zusammen das Menü, gingen einkaufen und bereiteten einen Viergänger zu. Beim gemeinsamen gemütlichen Essen diskutierten wir über den Rahmen des zweiten Kursabends. Wir wollten Gäste einladen und bekochen! Die Jungen sollten sich in der Rolle des Gastgebers wiederfinden und eine gemütliche Atmosphäre hinzaubern. Beim Zubereiten der vier Gänge gab es die eine oder andere Stress-Situation. Unter Zeitdruck mussten die Jungen Hand in Hand zusammenarbeiten. Da gab es auch mal ruppige Sprüche oder ein motivierendes «hopp jetzt!», um endlich vorwärts zu kommen. Beim Flambieren lösten die züngelnden Flammen einen Feueralarm aus. Zum Glück konnten wir das Anrücken der Feuerwehr in letzter Sekunde verhindern. Nicht nur diese Situation war für die Jungen ein aufregendes Erlebnis. Die Speisen wurden rechtzeitig serviert, und die Jungen ernteten viel Lob für die Gaumenfreuden: Zwei gelungene Abende mit vielen zufriedenen Gesichtern und hoffentlich nachhaltiger Wirkung!

Beispiel 3:

«Böösi Buebe u chächi Meitschi» – Ein geschlechtergerechtes Angebot zum Thema Gewalt

Kinderhexe & Zaubermann waren während acht Monaten zweimal wöchentlich mit einem Spielangebot in der Aaregg tätig. Eines Nachmittags kam eine Mutter auf uns zu und erzählte, dass sich zwei Jungen auf dem Schulweg in die Haare geraten seien und einer sich dabei einen Finger gebrochen habe. Wir diskutierten gemeinsam über Gewalt und den Umgang damit und kamen zum Schluss, dass wir das Thema aufgreifen wollten. Wir gewannen eine Schwingerin (Schwingen ist eine Schweizer Variante des Ringens) und einen Schwinger für unser Vorhaben und freuten uns auf das urchige, handfeste Projekt. Gemeinsam mit dem Elternverein Engehalsinsel und der Schule Rossfeld organisierten wir das «1. Aareggi Buben- und Mädchenschwinget».

«Schwingen ist eine Möglichkeit, sich auf körperlicher Ebene im Kampf zu messen und in den Wettbewerb mit anderen zu treten», erklärte uns Markus Häberli, Schwinginstruktor des Schwingerverbandes

Bern Mittelland. Während des obligatorischen Sportunterrichts leitete er die Jungen an, seine Kollegin Sandra Zingg zeigte den Mädchen die einfachen Regeln und ein paar Schwünge dieser Sportart. Die Mädchen und Jungen genossen auf ihre Weise das körperliche Kräftenessen und lernten Personen kennen, die eine ihnen eher fremde Rolle ausfüllten.

Das grosse Schwingfest fand an einem Samstag statt und bot den Jungen und Mädchen die Möglichkeit, sich in je drei verschiedenen Kategorien im «Hosenlupf» zu messen und um einen der begehrten Kränze zu kämpfen. Umrahmt wurde das Ganze durch urchige Schwyzerörgelklänge und einer Festwirtschaft. Trotz kühler Witterung zog der Anlass rund 100 Besucher und Besucherinnen an.

Dazu ein kleiner Platzbericht: «Als Labinota gegen Bequirije in den Sägemehrling tritt, geht ein verhaltenes Raunen durch die Ränge. Schliesslich treffen hier die Lokalmatadorinnen aufeinander. Bequirije versucht es früh mit einem Gestellten, doch Labinota kann sie geschickt abwehren und kontert mit einem Brienzer. Bequirije landet unsanft im Sägemehl. Nach fünf Minuten hartem Bodenkampf und viel Anfeuerungsschreien kommt es zur Entscheidung: Labinota dreht die Böse mit

einem Schlungg durch die Lüfte auf den Rücken und gewinnt damit den Schlussgang und einen Kranz. Kurzes Händeschütteln und Sägemehl-vom-Rückenklopfen – die Menge jubelt!»

Die Fachstelle Kinderhexe & Zaubermann

Kinderhexe & Zaubermann, eine Fachstelle der Katholischen Kirche Region Bern, hat den Auftrag, Kinder ins Spiel zu bringen. Sie setzt sich ein für kindergerechte Wohnumfelder, Quartiere und Strassen. Sie motiviert die Kinder zur Mitwirkung, stellt politische Forderungen und treibt damit die Sache der Kinder voran. Die Fachstelle ist mit 160 Stellenprozenten ausgestattet und paritätisch besetzt, zur Zeit durch die Autorin und den Autor dieses Beitrags; Simone Kleeb (Pädagogin) und Rolf Friedli (Soziokultureller Animator FHS). Die Fachstelle bewegt sich im Themenkreis «offenes Spielangebot», «Sozialraumerkundung», «Beratung/Coaching» und «Bildung». Dabei ist der Genderansatz ein wichtiges Haltung- und Arbeitsinstrument.

www.kathbern.ch/kinderhexe-zaubermann

Schwingkampf © Fachstelle Kinderhexe & Zaubermann, Bern.



M1/Gender-Checkliste

zur Planung und Durchführung von Veranstaltungen und Projekten

ZIELGRUPPE

- Wen will ich mit der Veranstaltung ansprechen?
- Was weiss ich über die Teilnehmenden? (Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Bildung, Lebensform ...)
- Ist der gewählte Termin für alle Angesprochenen gleich gut zu realisieren? (Woche/Wochenende, Schulferien, An- und Abreisemöglichkeiten, Schule, Sport, Musikunterricht, Ehrenamt, Parallelveranstaltungen ...)
- Welche Veranstaltungsdauer spricht welche Mädchen und Jungen an? (Abend, halbtägig, ganztägig, mehrtägig ...)

THEMEN UND INHALTE

- Was am Thema der Veranstaltung oder des Projekts könnte welche Mädchen und Jungen interessieren?
- Wie können geschlechterbezogene Aspekte thematisch aufgenommen werden?
- Was kann die Bearbeitung des Themas zum Ziel der Geschlechtergerechtigkeit beitragen?
- Wie spricht der gewählte Titel der Veranstaltung oder des Projekts Mädchen und Jungen an?
- Wie können Anliegen und Erfahrungen von weiblichen und männlichen Teilnehmenden in die Veranstaltung oder das Projekt einfließen?

VERANSTALTUNGSORT

- Wie sicher ist der Veranstaltungsort für Mädchen und Jungen zu erreichen?
- Wie werden am Veranstaltungsort die Wünsche unterschiedlicher Gruppen aufgenommen? (Essen, Ausstattung ...)
- Können und sollen getrennte Freizeitbereiche für die Geschlechter eingerichtet werden? (Räume, Zeit ...)
- Welche Angebote der Freizeitgestaltung gibt es und wen sprechen sie an?
- Stehen separate Schlafräume und Sanitäreinrichtungen zur Verfügung?

WERBUNG UND

ÖFFENTLICHKEITSARBEIT

- Sind die Texte geschlechtergerecht formuliert?
- Spricht das Layout und die Illustration Jungen und Mädchen in ihren Lebenssituationen an?
- Zeigen die Fotos eine geschlechtergerechte Darstellung und vermeiden sie Klischees?
- Wird in der Berichterstattung in den Medien auf Geschlechtergerechtigkeit bzw. auf die Lebenssituationen von Mädchen und Jungen geachtet?

MITWIRKENDE

- Ist auch das Team der Mitwirkenden bei gemischtgeschlechtlichen Veranstaltungen gemischt zusammengesetzt?
- Welche Erfahrungen und Kompetenzen in geschlechterbewusster Arbeit haben die Mitwirkenden?
- Wie sieht die Aufgabenverteilung im Team aus? (Intervention bei Konflikten, Abwasch, Tische aufstellen ...)
- Kann das Team als Vorbild für die Aufhebung traditioneller geschlechterbezogener Muster und Hierarchien wirken?
- Wie werden geschlechtergerechte Sprache gefördert und sexistische Äusserungen vermieden?

DURCHFÜHRUNG

- Berücksichtigen die Methoden die Verschiedenartigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer?
- Nehmen die Arbeitsmaterialien eventuell unterschiedliche Zugänge und Interessen von Mädchen und Jungen auf? (Filme, Bilder, Texte, Gestaltungsmaterial ...)
- Welche Möglichkeiten haben Jungen und Mädchen, sich aktiv zu beteiligen?
- Ist es sinnvoll, Aktivitäten in geschlechterhomogenen Gruppen einzuplanen?
- Wie wird die Reflexion über Geschlechteraspekte angeregt?

AUSWERTUNG

- Waren männliche bzw. weibliche Teilnehmende in der Überzahl?
- Liess sich ein besonderes Interesse von Mädchen bzw. Jungen an bestimmten Programmteilen feststellen?
- Wie konnten Mädchen und Jungen ihre Interessen und Erwartungen einbringen?
- Welche Konsequenzen für mehr Geschlechtergerechtigkeit lassen sich ziehen und wie können die Erfahrungen weitergegeben werden?
- Wie ist es dem Team gelungen, eine geschlechterbewusste Haltung umzusetzen? Wie wurden die Rollen tatsächlich wahrgenommen? (Gestaltung der Atmosphäre, Verpflegung, Technik, Transport, Konfliktregelung ...)

Quelle: Evangelische Jugend Oldenburg (D)
www.ejo.de

Die Genderfrage in der Unterstufe

Bausteine für eine geschlechtergerechte Unterweisung

In einer pluralistischen Gesellschaft können sich Kinder nicht mehr an eindeutigen Geschlechterrollen orientieren. Das verunsichert sie, aber es ermöglicht ihnen auch, unbefangener nach der eigenen Identität als Mädchen oder Junge zu suchen. In unserer Arbeit mit den Kindern der Unterstufe begleiten wir diese Suche. Dazu dienen eine neutrale Haltung, das Nachfragen und die Förderung des Austauschs mit praktischen Inputs.

Martin Stüdeli, Jugendpfarrer, Münchenbuchsee

In der Unterstufe mag die Frage nach geschlechtergerechter Unterweisung oder nach Geschlechtererziehung auf den ersten Blick verfrüht scheinen. Das Thema ist aber Teil der Lebenswelt von Kindern. Sie begegnen im Alltag Männern und Frauen, Mädchen und Buben; sie sehen Werbung und Filme, die Rollenbilder vermitteln; und sie erleben sich selbst als Mädchen oder Junge. Im Unterricht der Unterstufe hatte ich allerdings nie den Eindruck, als wollten sich die Kinder während einer ganzen Lektion mit Geschlechterfragen auseinandersetzen. Das Thema kurz anzusprechen oder mit einer Aufgabe, einem Spiel oder einer Übung aufzunehmen, war in fast allen Fällen die geeignetere Form. Darum werde ich im Folgenden keine ganzen Lektionen präsentieren, sondern Bausteine, die je nach Bedarf eingebaut oder spontan abgerufen werden können.

1. Kairos – der richtige Zeitpunkt

Geschlechtererziehung in der Unterstufe braucht den richtigen Zeitpunkt. Ich nenne hier biblische Geschichten und einige Themen der Unterstufe, die sich zur Beschäftigung mit der Genderfrage eignen und die Kinder ganz natürlich auf das Thema bringen. Anschließend beschreibe ich Unterrichtssituationen, in denen eine Reflexion über Geschlechterrollen nötig wird.

1. Mögliche Orte im Lehrplan:

Biblische Geschichten

- Adam und Eva: Adam kann als braver Junge oder als Mitläufer angesehen werden (passiv), Eva als Verführerin oder als experimentierfreudige Rebellin (aktiv). Dadurch geraten traditionelle Vorstellungen von Mann und Frau durcheinander.
- Abraham, Sara und Hagar: Warum hat Abraham zwei Frauen? Warum schickt er eine weg? Warum bekämpfen sich die beiden Frauen? Was bedeutet der Schluss der Geschichte?
- Debora: Eine Frau führt die Krieger an, die Männer folgen einer Frau.
- David und Jonathan: Männer können sich freundschaftlich sehr nahe kommen.
- Jesus und die Jüngerinnen: Es gab auch Frauen im Gefolge von Jesus. Wie stellt ihr euch den Alltag von diesen Jüngern und Jüngerinnen vor?
- Maria und Martha: Welche Frauenrollen gibt es? Gibt es auch noch andere Möglichkeiten? Hätte Maria oder Martha sich anders verhalten sollen? Warum hat Jesus nicht zu Martha gehalten?

2. Mögliche Orte im Lehrplan:

Themen

- Taufe: So wie Jesus getauft wurde, taufen wir unsere Kinder – Mädchen und Buben. Durch die Taufe sind die Menschen vor Gott gleich.
- Abendmahl und leeres Grab: Beim letzten Mahl sassen die Männer um Jesus,

beim ersten Anzeichen der Auferstehung waren die Frauen anwesend. Was hat das zu bedeuten?

- «Wo zwei oder drei ...» (Mt 18, 20): Hier spielt das Geschlecht keine Rolle.
- Kirche: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kirchgemeinde stellen sich vor.
- «Gott, der gute Hirte»: Können wir uns Gott als Frau vorstellen? Auf welchem Weg begleitet mich Gott? Was möchte ich einmal sein? Wozu soll mir Gott Kraft geben?
- Eigener Lebensweg: Was möchte ich sein/werden?

3. Mögliche Orte im Unterricht:

Situationen

- Typisch Mädchen, typisch Junge: Der Moment für Klärungsbedarf ist im Unterricht dann gekommen, wenn Jungen und Mädchen das Verhalten der je anderen Geschlechtergruppe als «typisch» bezeichnen.
- Bubengruppen, Mädchengruppen: In der Klasse haben sich abgeschlossene Mädchen- und Bubengruppen gebildet oder Mädchen und Buben wollen in der Gruppe nicht miteinander arbeiten.
- Laute Jungs, schweigsame Mädchen: Die Buben heischen volle Aufmerksamkeit und geniessen die Beachtung, während die Mädchen sich langweilen oder am Thema des Unterrichts ernsthaft mitmachen wollen.

II. Grundhaltung

Wie bereits angedeutet, habe ich bessere Erfahrungen gemacht, wenn ich die Frage nach Geschlechtern und Geschlechterrollen in der Unterstufe nicht als Lernziel ganzer Lektionen geplant hatte, sondern als Inputs, die je nach Bedarf und Situation in der ganzen Klasse, in Gruppen oder mit einzelnen Kindern angesprochen wurden. Bewährte Inputs sind im folgenden Abschnitt als praktische Bausteine gesammelt. Grundlegend für das Gelingen dieser Bausteine sind aber die neutrale Haltung der unterrichtenden Person, das Nachfragen und die Förderung des Austauschs.

Die unterrichtende Person muss sich bewusst sein, dass die Entwicklung jedes Kindes in der Art und Weise, mit der es seine Identität als Mädchen oder Junge lebt, nicht abgeschlossen ist. Auch wenn ein Kind nicht den Vorstellungen der unterrichtenden Person entspricht, muss sein eigener Weg mit einer neutralen Haltung begleitet und unterstützt werden. Die Kinder sollen in keinem Fall den traditionellen oder emanzipierten Vorstellungen der unterrichtenden Person entsprechen müssen.

Die meisten Kinder sind bereit, in ein Zwiegespräch mit der Lehrperson über Geschlechterrollen einzusteigen. Die einfache, in einer neutralen Haltung gestellte «Warum»-Frage («Warum willst du Sängerin werden/Autorennen fahren?») verschafft oft den Zugang zu sehr persönlichen Aussagen. Wenn die unterrichtende Person sich wirklich für die Anliegen der Kinder interessiert, wird sie sich allerdings nicht mit den ersten Antworten zufrieden geben, sondern nachfragen («Was gefällt dir besonders am Singen/Autorennen?»). Wenn es die unterrichtende Person mit neutralem Fragen bis auf die grundlegenden Erfahrungen von Verbundenheit, Freiheitsgefühl, Lebensfreude oder dem Eingreifen in die Welt (Verändern, Helfen, Teilen) schafft, wird den Kindern oft sehr viel klarer, wie sie sein wollen und was sie tun wollen – unabhängig vom eigenen Geschlecht. Eine interessante Frage ist auch die folgende: «Was würdest du werden wollen, wenn du dem anderen Geschlecht angehören würdest?» Hier werden spannende Überlegungen angeregt, die es wiederum ganz neutral und mit der gebotenen Offenheit aufzunehmen gilt.

Fragen helfen den Kindern, ihren Standpunkt zu erklären oder gar auf neue Gedanken zu kommen. Sie finden tendenziell während einer Einzelarbeit im Dialog zwischen einzelnen Kindern und der unterrichtenden Person statt und regen die Ein-

zelarbeit an. Besonders wertvoll ist aber das anschließende Teilen im Plenum. Die Kinder lernen sehr viel voneinander und sind an unterschiedlichen Standpunkten äusserst interessiert.

III. Praktische Bausteine

1. Vertiefung biblischer Geschichten

Biblische Geschichten, die eine Beschäftigung mit Geschlechterfragen erlauben, können in verschiedener Weise vertieft werden. Meistens hat sich die Vertiefung in zwei Schritten bewährt: ein erster Schritt, in dem die Geschichte kreativ verarbeitet wird, ein zweiter Schritt, in dem die Ergebnisse des ersten Schrittes zusammengetragen und betrachtet werden. Dabei kommen Geschlechterfragen zur Sprache.

a) Malen

Erster Schritt:

Jedes Kind malt die Szene aus der Geschichte, die ihm besonders gefallen hat, von der es besonders beeindruckt ist, die es am wichtigsten findet oder mit der es besonders Mühe hat. Die Lehrperson besucht jedes Kind bei der Arbeit, ermutigt, fragt nach und regt die Arbeit an.

Zweiter Schritt:

Die Geschichte wird noch einmal gelesen und die Bilder entsprechend chronologisch abgelegt. Es entstehen Schwerpunkte, wo mehrere Bilder zu derselben Szene gemalt worden sind oder wo in Bildern ähnliche Gesten, Personen und Motive auftauchen. Diese Schwerpunkte können nun aufgenommen werden. Bei auftauchenden Geschlechterfragen (etwa Eva als «typische» Frau, die sich nicht an Spielregeln halten kann), vermittelt die Lehrperson Verständnis und fragt nach («Wo hast du das so schon erlebt?»), provoziert und hinterfragt die Aussage (Eva als die Aktive, Mutige darstellen) oder öffnet den Blick für einen weiteren Zusammenhang («Warum hat Eva den Apfel genommen und welche Rolle spielt die Schlange?»). Daraus ergeben sich interessante Aussagen, manchmal auch gefördert werden, indem die Klasse in eine Mädchen- und eine Jungengruppe geteilt wird und die beiden Gruppen ihre Meinung formulieren und begründen, um sie dann im Klassenverband vorzustellen. Mei-

stens brauchen die Jungen mehr Unterstützung und Ermutigung, da ihnen entweder die Sprache fehlt, sich auszudrücken, oder weil es ihnen fremd und peinlich ist, vor anderen die eigene Meinung zu äussern. Hier ist es wichtig, dass die Lehrperson Verständnis zeigt und zur Lösung der Aufgabe ermutigt, sei es mit Nachfragen oder offenen Vorschlägen. Das Lösen der Aufgabe und Vortragen des Ergebnisses ist für Buben ein Erfolgserlebnis. Wenn die Lehrperson aber aufgibt, von der Bubengruppe ein Ergebnis zu verlangen, entstehen mehrfach schwierige Botschaften: Jungen brauchen sich dazu nicht zu äussern, Jungen können sich dazu nicht äussern, für Jungen und Mädchen gelten unterschiedliche Regeln usw.

b) Szenisches Spiel

Schritt eins:

Die Kinder bereiten sich in Kleingruppen vor, die Geschichte vorzuspielen. Dabei ist eine Sammlung alter Kleider als Verkleidungsmaterial hilfreich. Die Kinder lassen sich von den Kleidern inspirieren und teilweise zu Darstellungen beflügeln, an die gut angeknüpft werden kann. Ausserdem begünstigen die Kleider von Erwachsenen die Auseinandersetzung mit der Geschlechterfrage. Die Lehrperson betreut jede Gruppe mit Ermutigungen, Ideen oder indem sie nachfragt.

Schritt zwei:

Die Kinder spielen sich gegenseitig die Szenen vor. Nach jeder Szene bleiben die Darsteller «auf der Bühne» und die Lehrperson sammelt die Beobachtungen der anderen Kinder («Welche Szene haben wir gesehen? Was war daran besonders speziell? Wie hat die Gruppe Person A eingeführt? Wie hat die Gruppe die Begegnung, den Konflikt, die Lösung zwischen A und B gelöst?»). Die Lehrperson schreibt die Antworten auf. Daraus ergeben sich entweder Aussagen zur Geschichte, zu Konflikten, Lösungsansätzen und Erfahrungen der Kinder, oder die Bausteine zu einer neuen Geschichte. Die neue Geschichte kann von der Lehrperson in andere Richtungen gelenkt werden, indem sie die Kinder anregt, nach neuen Lösungen oder anderen Rollenbesetzungen zu suchen («Was hättet ihr anders gemacht? Wie würde die Geschichte verlaufen, wenn

A kein Mann, sondern eine Frau gewesen wäre, bzw. B keine Frau, sondern ein Mann? Könnte man den Konflikt auch noch anders lösen? Wenn ihr dazugekommen wäret, was hättet ihr getan?») Zum Einüben und Vorzeigen der neuen Geschichte werden die Kinder in zwei grosse Gruppen eingeteilt. Der Abschluss läuft dann wie zuvor ab, mit Vorzeigen und Sammeln von Beobachtungen.

2. Gruppenbildung und Kennenlernen

Den Problemen rund um die Geschlechterfrage kann mit allgemeinen, einmaligen oder wiederkehrenden Elementen vorgebeugt werden. Hauptprobleme im Klassenverband können sein, dass Kinder sich aufgrund ihres Geschlechts nicht ernst genommen fühlen (von anderen Kindern oder der Lehrperson), dass Mädchen und Jungen nicht miteinander in der Gruppe arbeiten wollen oder den weiteren Arbeitsprozess blockieren.

a) Einstiegskreis:

Die Kinder erhalten nach der Begrüssung einen Würfel, auf dem Fragen, Statements oder Aufforderungen stehen: entweder Fragen zum Thema der Lektion (z. B. «Was denkst du über den Samaritaner?», «Wie hat Jesus dieses Problem gelöst?») oder die Aufforderung, genderbezogene Aussagen zu vervollständigen (z. B. «Jungs finde ich toll, wenn sie ...», «Nicht alle Mädchen sind gleich, weil ...»). So werden die Kinder spielerisch zu Aussagen ermuntert, zu denen auch Rückfragen und weitere Erläuterungen erlaubt sind. Eventuell findet sogar ein kurzer Austausch im Klassenverband statt, bevor das nächste Kind an die Reihe kommt. So lernen sich die Kinder persönlicher kennen und diejenigen, die Mühe haben, Gefühle oder Meinungen auszudrücken, finden mit der Zeit die Sprache dazu.

b) Badzimmerspiegel:

Zwei Kinder stehen sich gegenüber. Ein Kind ist das «Original» und zeigt, was es am Morgen im Badezimmer vor dem Spiegel macht. Das andere Kind ist der «Spiegel» und ahmt jede Bewegung wie ein Spiegel nach. Dann werden die Rollen getauscht. Wie bei vielen Spielen braucht es auch hier eine «Aufwärmzeit». Die Lehrperson kann mehrere Male die Kinderpaare wechseln. Dabei kann auf eine Durchmischung von Mädchen und Jungen geachtet werden. Die Kinder lernen sich in etwas sehr Privatem kennen, ohne sich ausgehorcht zu fühlen. Dieses Spiel kann der Klasse helfen, das Vertrauen zwischen Jungen und Mäd-

chen zu stärken und die Zusammenarbeit zu fördern.

c) Grosse Maschine:

Eine Übung, die sehr wirksam ist, aber meistens erst nach einigen Versuchen so richtig läuft, ist die «grosse Maschine». Dabei beginnt ein Kind mit einer maschinellen Bewegung, die es dauernd wiederholt und mit einem Ton (Pfeifen, Schleifen, rhythmische Laute) untermalt. In seine Bewegung klinkt sich ein zweites Kind ein und bewegt sich nun seinerseits wie ein zweiter Arm oder ein Fließband oder ein Rad der grossen Maschine und untermalt auch seine Bewegung mit einem Ton. Die Kinder stellen sich eines nach dem anderen in die Maschine, indem sie die Bewegung fortsetzen und Geräusche dazu machen, bis am Schluss alle Kinder eine grosse, sich bewegend und lärmende Maschine bilden. Dieses Spiel kann ein sehr gutes, lebendiges Klima schaffen, in dem Probleme zwischen Mädchen und Buben stark in den Hintergrund treten. Es eignet sich nicht speziell, um die Thematik der Geschlechter aufzugreifen, aber baut die gegenseitigen Vorbehalte zwischen Mädchen und Jungen ab.

d) Blinde Muh:

Alle Kinder sitzen im Kreis. Einem Kind werden die Augen verbunden. Danach wechseln die anderen Kinder stumm die Plätze. Das Kind mit den verbundenen Augen versucht, ein anderes Kind durch Er tasten von Kopf, Kleidern, Gesicht und Händen zu erkennen. Als zusätzliche Hilfe kann das andere Kind einen «Muh»-Laut von sich geben. Dann wird gewechselt. Dieses Spiel hilft besonders Jungen, miteinander behutsamer umzugehen und fördert ganz allgemein die Bereitschaft, aufeinander zuzugehen.

e) Fernrohr:

Jedes Kind schreibt seinen Namen auf einen Zettel und legt ihn in einen Behälter. Dann zieht jedes Kind einen Zettel und versucht das Kind, dessen Namen es gezogen hat, möglichst treffend zu beschreiben, so dass es von den anderen Kindern erraten werden kann. Dabei darf es das andere Kind nur mit grossen und guten Dingen beschreiben. Es beschreibt das andere Kind wie durch ein Fernrohr, durch das man nur

die grossen und wichtigen Dinge sieht. Die Kinder geben sich gegenseitig respektvolle Rückmeldungen. Dieses Spiel kann auch zur guten Zusammenarbeit von Mädchen und Jungen anregen.

3. Spontanes Reagieren im Unterrichtsablauf

Manchmal ist in Genderfragen eine spontane Reaktion auf die Klassensituation gefordert: Mädchen und Jungen wollen nicht miteinander arbeiten, beschimpfen sich oder machen einander Vorwürfe. Die Lehrperson ist in ihrer Lehrfunktion, als Erwachsene/r und als Frau oder Mann gefordert. Wichtig ist, dass sie sich auf keine Seite schlägt. Der Konflikt ist in erster Linie die Aufgabe der Kinder, nicht der Lehrperson. Sie kann eine Viertelstunde zur Klärung der Situation einsetzen, muss aber das gemeinsame Ziel (die im Unterricht zu bearbeitende Aufgabe) im Auge behalten. Gerade das Festhalten am Ziel hilft den Kindern, die Relationen wieder zu finden: Es geht um ein gemeinsames Ziel, das sie erreichen sollen und können.

Zur Klärung kann die Lehrperson spontan eine Diskussion führen oder die verschiedenen Standpunkte an die Tafel schreiben. Oder sie kann Blätter an die Kinder verteilen, auf die sie schreiben, was sie an den Jungen oder den Mädchen stört. Diese Blätter werden vorne an die Tafel aufgehängt und gruppiert. Dann schreiben die Kinder auf, was sie sich von den Mädchen oder den Jungen wünschen, damit der Unterricht und die gemeinsame Arbeit besser gelingt. Diese Wünsche können auch als Abmachung festgehalten werden. Meistens werden es ein oder zwei Sätze sein, wie etwa: «Wir wünschen uns von den Jungen, dass sie mithelfen und brauchbare Ideen einbringen.» «Wir wünschen uns von den Mädchen, dass sie uns gute Ideen zutrauen.» Wenn gegen eine gemeinsam gefasste Abmachung verstossen wird, beruft sich die Lehrperson auf die Spielregeln. Gerade Buben sind oft über Spielregeln und Fairness leichter zu erreichen, als über die Forderung nach Anpassung und Mitarbeit.

Keinesfalls aber sollte die Lehrperson die Aufgabenstellung wegen störender Kinder fallenlassen. Unterrichtsergebnisse, die sich sehen lassen können und tatsächlich präsentiert werden, sind für die Kinder immer noch die grösste Befriedigung.

«Es gibt Schlimmere als mich»

Kain sieht sich im «SPIEGEL» und erkennt sein Gesicht nicht

Wo heute das Problem der Jugendgewalt – häufig gleichgesetzt mit Jungengewalt – thematisiert wird, folgt als Erklärung des (un)menschlichen Verhaltens gern der Verweis auf die Geschichte von Kain und Abel. Ich nehme diese Feststellung zum Anlass, die Geschichte aus Genesis 4 in ihren Kontext zu stellen und sie theologisch zu beleuchten. Vielleicht kann so ihre Aktualität über die mediale Verwertung hinaus deutlich gemacht werden: Auch im Unterricht, vielleicht vor allem mit Jungen.

Andreas Hohn, Gymnasiallehrer für Religion und Philosophie, Walkringen



© DER SPIEGEL 2/2008.

Vorbemerkung

Kains Brudermord hat eine Symbolkraft sondergleichen: Kaum ist heute in den Medien von «Jugendgewalt» die Rede, wird an Kain erinnert. Soll gar eine allgemeingültige Aggressionstheorie mythologisch fundiert werden, erinnert man sich an Kain als eine prominente Referenz für den Inbegriff von Gewalt. Und das hat bereits Tradition: So kann der Nobelpreisträger Konrad Lorenz seine Theorie vom «Mensch als aggressives Wesen» mit Bezug auf Kain als ein Menschheitsthema deklarieren: «Der erste

Kain hat sehr wahrscheinlich das Entsetzliche seiner Tat sofort erkannt.» (Konrad Lorenz: Das so genannte Böse, Wien 1963, S. 70). Da in Genesis 4 nur von *einem* Kain die Rede ist, will Lorenz zeigen, dass dem Menschen allgemein Kain-haftes zu eigen ist. Und tatsächlich, Kains Tat gibt Stoff für Bilder, die kollektiv aufscheinen: Kain, der Mörder, Kain in uns. Wie sonst könnte der Kain-Archetyp wie selbstverständlich z. B. als Titelbild des «SPIEGEL» taugen? – Damit jede lesende Person sofort weiss: DU BIST GEMEINT!

Wir fragen, was Kain durch den Kopf geht, wenn er sich im «SPIEGEL» sieht, und legen eine Lesart vor, die Kain in ein anderes Licht rücken könnte. Zunächst lesen wir den Text, dann stellen wir uns die Frage, inwiefern Kains Erleben, nicht gesehen und anerkannt zu sein, im Rahmen des Religionsunterrichts – vielleicht besonders für Jungen – von Bedeutung sein könnte, und enden schliesslich mit dem «Gebet eines Jungen» von Janusz Korczak (1887–1942), einem der grossen Pädagogen des letzten Jahrhunderts.

Kontext

Die Geschichte von Kain und Abel in Genesis 4 (vgl. M1) ist Teil der sorgfältigen Komposition der sogenannten Urgeschichten in Genesis 1–11. Da wird zuerst das Sechstageswerk der Schöpfung vorgestellt, dann ein zweites Mal von der Entstehung der Welt berichtet mit einer Geschichte, die uns diesmal in den Garten Eden führt. Dort begegnen wir Adam und Eva und werden auch darüber informiert, dass in Eden ein «Baum der Erkenntnis von Gut und Böse» wächst, von dessen Früchten zu essen den beiden nicht zuträglich wäre. Dass die beiden dennoch eine Frucht gekostet haben, führt direkt zu Genesis 4, der Geschichte von Kain und Abel. Diese ist nur in Verbindung mit Genesis 3 verständlich:

- Die Frucht vom Baum der Erkenntnis von Gut und Böse ermöglicht uns Menschen, zu unterscheiden und Urteile zu

fällen. Diese Möglichkeit führt aber zu einer Überforderung des Menschen. Urteilen trennt, Unterscheiden entzweit – darum: Hände weg von dieser Frucht.

- Das Urteil ist in Genesis 4 auf fünf Arten das Thema
 1. Eva urteilt über Kain (und über Abel)
 2. Gott wird als urteilend erlebt (beim Opfer)
 3. Kain fühlt sich beurteilt
 4. Kain fällt seinerseits ein Urteil
 5. Gott beurteilt Kains Tat anders als Kain
- Der tödliche Ausgang ist die tragische Pointe des ersten Zugriffs auf die verbotene Frucht.

Urteil und Anerkennung

Dass Kain gesehen und geliebt werden wollte, ist das Thema dieser Geschichte. Dass er geliebt wurde, sich auf einmal zurückgesetzt fühlte und mit diesem Gefühl nicht zu Recht kam, sind zentrale Elemente von Kains Erleben. Adam (Erde/Mensch) und Eva (die Mutter alles Lebendigen) zeugen ein Kind und nennen es Kain. Eva begründet den Namen damit, dass sie einen Mann, *diesen* Sohn «von Gott erworben» habe. Man kann Dankbarkeit und Stolz aus diesem Hinweis hören. Dieser Kain, der ist einer, ein Gottesgeschenk! Und das wird er auch reichlich erfahren im Leben, nicht zuletzt weil er als Erstgebo-

rener der wichtigste Nachkomme sein wird, dem alle Rechte zugesprochen werden. Wäre da nicht noch einer auf die Welt gekommen, Abel («der Hauch», wie im Buch Kohelet: «Alles ist ein Hauch»). «Sie gebar ein zweites Mal», sonst erfahren wir nichts, dieser Abel ist nicht von Bedeutung, er ist eben auch noch da. Kain steht im Mittelpunkt, Abel dagegen nur am Rand.

«... und sein Gesicht zerfiel»

In Genesis 4,5 (vergleiche M1) heisst es über Kain: «... und sein Gesicht zerfiel». Weil Gott nicht auf sein Opfer schaute? In erster Linie, weil Gott auf das Opfer Abels schaute. Was geht in Kain angesichts des nicht beachteten Opfers vor? «Ich war und bin doch der Wichtigere von uns beiden – was soll denn das jetzt? Ist Gott parteiisch? Und zudem für die andere, die falsche Partei? *Mir* gehört die Anerkennung, die kann man mir doch nicht einfach wegnehmen! Ich bin und bleibe der Erstgeborene, niemand sonst. Der dort schon gar nicht!» So mag es in Kain gewütet haben.

«Da stand Kain auf gegen Abel, seinen Bruder, und tötete ihn.» (Gen 4,8) Weil er es nicht aushielt, dass Gott eine andere Perspektive haben könnte; dass Gott dem Erstgeborenen keinen besonderen Rang einräumen würde; dass dies nur eine fixe Idee von Menschen sein könnte. Diese andere Perspektive Gottes, die für einmal Abel ins

Zentrum stellt und nicht mehr Kain: Das ist die Korrektur des ersten Urteils nach dem Genuss der Frucht vom Baum der Erkenntnis des Guten und des Bösen. Dieses Urteil, überhaupt ein solches Urteil – einer der Söhne ist wichtiger als der andere – führt nur zu bösem Blut und Hass.

Fazit

- Theologisch gesehen, übt Gott Kritik am menschlichen Bedürfnis, einzuordnen und zu werten: Es gibt keine Rangordnungen wenn es um Personen geht. Genesis 4 hat somit auch eine gesellschaftskritische Pointe.
- Kain ist als Täter auch Opfer und deshalb vor einem weiteren, allzu schnell verdammenden Urteil zu schützen. Das Kainsmal verbietet denn auch allen, die Kain treffen, ihm etwas anzutun, also ihn zu verurteilen.
- Ein Blick auf das Ende der Geschichte: Genesis 4,17–26 zeigt die völlig amoralische Haltung Gottes, der dem Mörder Zukunft gibt. Kain wird unser aller Vorvater. Wie kann das sein? Auch hier zeigt sich, dass Gott unsere Massstäbe ad absurdum führt. Auch hier wieder ein kritischer Seitenhieb gegen eine Haltung, die allzu schnell urteilt darüber, was gut und was böse sei.

Didaktische Impulse

KAIN SIEHT SICH IM «SPIEGEL»

Stellen wir uns vor, Kain schaut in den «SPIEGEL». Er sieht sein Bild auf der Titelseite und die Zeile «Junge Männer, die gefährlichste Spezies der Welt». Er erfährt, dass Konrad Lorenz, ein anerkannter Aggressionsforscher, vom «ersten Kain» spricht, wenn er den aggressiven Menschen als solchen meint. Kain lernt sich als Prototyp des «gefährlichen Jungen» kennen und erfährt, dass Jungen allgemein als gefährlich erachtet werden. Stellen wir uns vor, Kain führt Tagebuch: Was geht ihm durch den Kopf, was bringt er zu Papier?

«Ich, Kain, lese, dass ... und will jetzt davon schreiben, *warum* mein Gesicht zerfiel ...»

KAINS GEBET:

«ES GIBT SCHLIMMERE ALS MICH»

Stellen wir uns vor, Kain betet zu Gott. Als Anregung dazu kann Janusz Korczaks «Ge-

bet eines Jungen» dienen (M2). Die Schüler können es zu «Kains Gebet» umschreiben. Sicher sollte dabei zunächst analysiert werden, wie der Junge in seinem Gebet «Sünde» versteht.

MEIN GEBET: «DOCH – ICH WILL MICH JETZT MAL LOBEN ...»

Stellen wir uns vor, die Jungen im Religionsunterricht beten zu Gott. Der Schulalltag ist geprägt von Urteilsmomenten und Anerkennungssituationen: Jede Note ist ein Urteil. Jedes Wählen im Sport – wer zu einer Mannschaft gehören darf und wer nicht, wer «aufgestellt» wird beim Match und wer auf der Bank bleibt – ist Bestätigung oder Ablehnung. Es lohnt sich, zunächst solche Urteilsituationen im Unterricht zu thematisieren und anschliessend Wege des Umgangs mit Verletzungen des Selbstwertgefühls zu überlegen:

Was macht mich wertvoll? Nicht nur, dass es Schlimmere gibt als mich – so schlimm bin ich auch nicht. Warum ist mir das, was andere denken, so wichtig? Wie will ich gesehen werden? Welche Urteile habe ich über mich schon gehört? Bei welchen Urteilen habe ich schon die Fassung verloren, welche Demütigungen habe ich schon «heruntergeschluckt» und will sie einmal formulieren? Und dann vor allem: ein Eigenlob für das, was ich bin. Das kann ich wie kein anderer!

Es wäre schön, dabei das Augenzwinkern und die Leichtigkeit von Korczak beizubehalten.

M1/Der Text aus Genesis 4 in Auswahl

Der Mensch erkannte Eva, seine Frau; sie wurde schwanger und gebar Kain. Da sagte sie: Ich habe einen Mann von Gott erworben. (V. 1)

Sie gebar ein zweites Mal, nämlich Abel, seinen Bruder. Abel wurde Schafhirt und Kain Ackerbauer. (V. 2)

Nach einiger Zeit brachte Kain Gott ein Opfer von den Früchten des Feldes dar; (V. 3)

auch Abel brachte eines dar von den Erstlingen seiner Herde und von ihrem Fett. Gott schaute auf Abel und sein Opfer, (V. 4)

aber auf Kain und sein Opfer schaute er nicht. Da überfiel es Kain ganz heiss und sein Gesicht zerfiel. (V. 5)

Und da sprach Kain zu Abel, seinem Bruder: Gehen wir aufs Feld! Und dann stand Kain auf gegen Abel, seinen Bruder, und tötete ihn. (V. 8)

Übersetzung nach: Ökumenischer Arbeitskreis für Bibelarbeit (Hg.): Urgeschichten, Bibelarbeit in der Gemeinde 5, Basel / Zürich / Köln 1985.

M2/Gebet eines Jungen

Ich weiss, es ist nicht schön zu bitten. Aber ich bitte nicht *dich*, guter Gott. Du brauchst mir nichts zu geben, aber der Onkel hat mir eine Uhr versprochen, wenn ich gut lerne. Hilf mir nur dabei, dass du den Onkel an sein Versprechen erinnerst. Ich werde mir Mühe geben, und eigentlich ist es einerlei, ob er sie mir jetzt oder später gibt. Ich habe meinen Freunden gesagt, ich werde eine Uhr haben, aber sie glauben mir nicht, sie werden mich auslachen, sie werden denken, ich habe gelogen, ich gebe an. Hilf mir, Gott, schliesslich fällt es dir so leicht, schliesslich kannst du ja alles machen, was du nur willst. Hilf mir, mein guter, mein liebster Gott. Verzeih mir meine Sünden. Ich habe viel gesündigt. Aus dem Einmachglas habe ich Pflaumenmus genascht, ich habe über einen Buckligen gelacht, ich habe gelogen und gesagt, dass Mama mir erlaubt, schlafen zu gehen, wann ich will; Zigaretten habe ich schon zweimal geraucht, und ich habe hässliche Worte gesagt. Aber du bist gütig, du wirst mir verzeihen, denn ich bereue es und will mich bessern. Ich will gut sein, aber ich kann nicht. Wenn mich jemand wütend macht oder wenn mich jemand überredet, und ich will nicht, dass er denkt, ich hätte Angst;

oder wenn ich mich langweile, oder wenn ich etwas gern haben will, obwohl es nicht erlaubt ist, dann kann ich mich nicht bremsen, auch wenn es mir später leid tut. Ich bin ja schliesslich nicht böse. Nicht weil ich mich loben will, aber du weisst es ja selber, weil du eben alles weisst, guter Gott, nämlich: Es gibt Schlimmere als mich. – Ich schwinde manchmal, aber wenn sie nur den Mund aufmachen, dann lügen sie schon. Und sie stehlen. Zweimal ist mir mein Frühstück abhanden gekommen, man hat mir die Schulbücher gestohlen und den Bleistift aus dem Federkasten gezogen. Sie sind es, die mir solche Ausdrücke beigebracht haben. Du weisst es ja, mein Gott. – Ich beklage mich nicht gern, aber du weisst selber, dass ich nicht schlecht bin, auch wenn ich soviel Schlechtes tue. Hilf mir, gütiger Gott, dass ich nicht sündige, gib Mama und Papa ein langes Leben und Gesundheit, und an diese Uhr erinnere meinen Onkel. Denn schliesslich muss man, was man verspricht, auch halten.

Quelle:

Gebet eines Jungen, aus: Janusz Korczak Werke 5, Übersetzung: Herrmann H./Kinsky E./Krause J. © 2001, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, in der Verlagsgruppe Random House GmbH.

Nachtfalter



Ein «girls only»-Projekt für das 7. Schuljahr

Als «Nachtfalter» werden in der Umgangssprache Menschen bezeichnet, die gerne die Nacht zum Tag machen. In der Pubertät leiden Jugendliche oft unter Schlafproblemen und werden so zu «Nachfaltern». Die Nacht, in der sich Traum und Wirklichkeit miteinander verweben, übt Faszination aus und macht zugleich Angst. Hexen sind nach wie vor starke Identifikationsfiguren für Mädchen und eignen sich, um über das Verhältnis der Geschlechter nachzudenken.

Monika Widmer Hodel, Pfarrerin und Mitautorin Arbeitshilfe JuKi der Zürcher Landeskirche, Konolfingen

Nacht: ein besonderes Setting für den Religionsunterricht

Seit Beginn der Menschheit gehört die Nacht zu jenen Naturphänomenen, die den Menschen am meisten faszinieren und zugleich ängstigen. Verschiedene frühe Kulturen verliehen unabhängig voneinander der Nacht und den Gestirnen des Himmels einen göttlichen Charakter. Der Mensch der vorindustriellen Zeit zog sich nachts in seinen persönlichen Schutz- und Lebensraum zurück, erholte sich im Schlaf und erlebte dabei ein faszinierendes Phänomen der Nacht; den Traum, der für den antiken Menschen unerklärbar war und vielfach als göttliche Botschaft verstanden wurde. Die Nacht ist eine Zeitspanne, in welcher der Mensch in seiner Wahrnehmung eingeschränkt ist. Menschen sind nicht nachtaktive Wesen, sondern waren ursprünglich den Gefahren der Nacht schutzlos ausgeliefert. Erst die Erfindung der Glühbirne hat die Welt verändert. Im Dunkeln sehen zu können veränderte den Takt des Lebens und ermöglichte dem Menschen, seinen Wach-Schlaf-Rhythmus selbst zu bestimmen.

Jugendliche leiden in der Pubertät oft an Schlafproblemen. Schlafforscher sehen diese hauptsächlich als symptomatischen Ausdruck seelischer oder körperlicher Überlastung. Da viele Jugendliche tagsüber oft müde sind, neigen sie dazu, den Tag mit

Hilfe von «Muntermachern» zu meistern; Kaffee, Cola und Energy-Drinks, die wiederum den nächtlichen Schlaf beeinträchtigen. Bei den meisten Jugendlichen ist die Schlafphase nach hinten verschoben, d. h. sie werden abends erst spät müde und sind morgens entsprechend später wieder fit. Schlafforscher raten zu einer Radikalkur: Eine Nacht «durchmachen», den nachfolgenden Tag wachbleiben und zur gewohnten Zeit ins Bett gehen.

Die Veränderungen der Schlafgewohnheiten im Jugendalter und die Vielfältigkeit und Symbolkraft der Nacht haben mich bewogen, die Nacht als Setting eines KUV-Projekts für das 7. Schuljahr zu wählen.

Hexen: ein Nacht-Thema für Mädchen

Nicht nur das Christentum kennt besondere Nächte, die hier etwa als Oster- oder Christnacht gefeiert werden, nächtliche Feste sind auch andernorts weit verbreitet. Das Brauchtum rund um die Walpurgisnacht hat seine Ursprünge in einem germanischen Fest, mit dem in der Nacht auf den 1. Mai der Frühling mit Freudenfeuern begrüsst wurde. Die «Hagezussen», weise Frauen, die sich auf Zäunen und in Hecken aufhielten, welche die Grenze bildeten zwischen der geordneten, behüteten Welt der Menschen und der chaotischen Wildnis, dem Reich der Geister und dämonischen Wesen, wurden nach der Zukunft befragt.

Im Gefolge der Christianisierung wurde die Walpurgisnacht umgedeutet in ein Fest des Abwehrens der Hexen und bösen Geister. Auch wenn im Laufe der Zeit diese Spur matriarchaler Gesellschaftsstrukturen verwischt und überdeutet wurde, haben die Hexen als starke Identifikationsfiguren für Mädchen und junge Frauen nicht an Bedeutung verloren.

Die ursprünglich von der Hexenverfolgung in die Welt gesetzten Assoziationen Zauberei, Okkultismus, Magie, Hellseherei etc. werden heute miteinander vermengt und für Kinder und Jugendliche in verschiedenen Hexen- und Zaubererfiguren vielfältig – und mehr oder weniger gut – aufbereitet vermarktet: «Bibi Blocksberg», die «Hexe Lili», der «Zauberer von Waverly Place» sind jedenfalls in aller Munde. Allerdings wird dabei erfolgreich verschwiegen, dass wahrscheinlich Millionen unschuldiger Menschen mit ihrem Tod dafür gezahlt haben, Trägerinnen von Wissen und Heilkraft oder einfach kluge Frauen gewesen zu sein.

Als Schwerpunkt-Thema für eine geschlechtergetrennte Unterrichtseinheit eignet sich das Thema «Hexenverfolgung» also besonders, um Strukturen der Frauenverfolgung und -unterdrückung aufzuzeigen und zu reflektieren sowie einen Kontrapunkt zu setzen gegen die Vermarktung der von der Hexenverfolgung aufgebrauchten Vorurteile gegenüber altem Frauenwissen.



Das Nacht-Programm

Vorbereitung

Infrastruktur:

grosser Raum mit Platz für die Matten aller TeilnehmerInnen, Stühle, Wandtafel oder Flipchart, CD-Player, DVD-Player, Videobeamer/Leinwand oder Fernseher, Küche, WC

Materialien:

Karten, Schreibmaterial, Bibeln, A4- und A3-Papier, Wachsmalkreide, Augenbinden, Workshop-Material (Geräusch-CDs, Duftessenzen, Gegenstände, Getränke und Snacks), Verpflegung, Film-DVD «Anna Göldin. Letzte Hexe», Fackeln

Zeitfenster:

vom späten Nachmittag bis in die frühen Morgenstunden

Ausrüstung:

gutes Schuhwerk, der Witterung angepasste Kleidung, Schlafsack und Matte, Toilettenartikel

Leitungspersonen:

mindestens zwei Frauen

30' Nachtaktiv: Montagsmaler/ Pantomime rund um die Nacht

Ziele:

Einstimmung auf das Thema; dessen bewusst werden, was alles zum Thema «Nacht» gehört

Spielanleitung:

Einfache Begriffe, die vorher auf Karten geschrieben wurden, werden einem Mädchen gezeigt. Sie soll diese an die Wandtafel zeichnen oder dem Publikum vorspielen: Welche Gruppe bzw. Person aus dem Publikum errät den vorgestellten Begriff zuerst?

Begriffe:

Dunkelheit, Sonnenuntergang, Sterne, Mond, Nyktophobie (Nachtangst), Schlaf, Lampen, Nachtflugverbot, Nachteule, Nachtschicht, Geister, Mitternacht, Gespensterstunde, Nachtblindheit, Hexen, Fledermaus, Königin der Nacht, Polarstern, Nachthimmel usw.

30' Bibelforscher:

Was die Bibel über die Nacht weiss

Ziele:

Erfahren, was die Bibel zum Thema «Nacht» berichtet

Vorgehen:

Die Mädchen bekommen auf Karten Angaben von Bibelstellen, die je ein Nachtereignis erzählen (ca. 230 Bibelstellen, Auswahl in M1), und den Auftrag, diese Stellen zu lesen. Die Ergebnisse werden anschliessend zusammengetragen und auf geeignete Weise geordnet, z.B. in «Nacht ereignisse», «Definition/Interpretation», «Begegnung mit dem Göttlichen».

60' Workshop:

Ein Sinneserlebnis im Dunkeln

Ziele:

Nachempfinden, wie die verschiedenen Sinne sensibler werden, sobald unser dominantes Sinnesorgan, das Auge, in der nächtlichen Dunkelheit bedeutungslos wird.

Vorbereitung:

Die Mädchen werden mit verbundenen Augen in einen Raum geführt, in dem Stühle zu einem Halbkreis geformt sind. Jedes Mädchen setzt sich auf einen Stuhl.

Hören:

Die Lehrperson spielt die Tonspur eines Kurzfilms oder einige Geräusche von CD ab (siehe unter <http://www.geraeuscheaufcd.de>). Es eignen sich auch Stummfilme, in denen die Musik «erzählt». Kann der Film nacherzählt werden? Können die Geräusche identifiziert werden?

Riechen:

Die Lehrperson reicht verschiedene Essenzen in Fläschchen herum. Die Mädchen assoziieren, beschreiben und identifizieren die Düfte.

Fühlen:

Die Lehrperson gibt verschiedene Gegenstände herum, z.B. Eiswürfel, Steine, Schaumstoff, Handschmeichler etc. Die Mädchen ertasten, um welche Gegenstände es sich handelt.

Schmecken:

Zum Schluss werden Getränke und Snacks serviert (Getränke in kleinen Bechern in die Hand geben; Snacks im Körbchen herumreichen; nicht gleichzeitig!). Die Schülerinnen überlegen und tauschen aus, was gerade genossen wird. Interessant sind Getränke, die nicht alltäglich sind wie Karottensaft oder Bitter Lemon.

120' Nachtessen:

Gemeinsam kochen und geniessen

180' Hexen: Anna Göldin und die

Hexenverfolgungen

Ziele:

Erfahren, warum Hexen allgemein und am Beispiel der Anna Göldin verfolgt wurden; nachdenken über Beziehungsnetze von Menschen; sensibel werden für verschiedene Arten von Machtausübung durch Männer und Frauen

Einstimmung:

Die Lehrperson liest den Fahndungsauftrag aus der Zürcher Zeitung vom 9. Februar 1782 vor (M2). Die Mädchen malen auf A3-Papier mit Wachsmalkreide ein «Phantombild» von Anna Göldin.

Hexenverfolgung:

Kurzer Vortrag der Lehrperson zum Thema Hexenverfolgung (M3).

Film:

«Anna Göldin. Letzte Hexe», Spielfilm von Gertrud Pinkus nach dem Roman von Eveline Hasler, 108 Minuten, CH/D/F 1991.

Die anschliessende Filmbesprechung ist in mehrere Etappen gegliedert, ich stelle die einzelnen Bausteine stichwortartig vor, sie können auch für eine Stationenarbeit verwendet werden.

Sammlung:

Reaktionen, Fragen zum Film

Eingangssequenzen

Beschreibung der Eingangssequenz: Ort, Zeit der Handlung, Situation der Hauptperson; Vergleich mit den Informationen aus dem Vortrag der Lehrperson



© Monika Widmer Hodel.

Nacht und Tag:

Welche Unterschiede gibt es zwischen Szenen am Tag und Szenen in der Nacht?

Zeitleiste:

Versuch, die Ereignisse chronologisch zu ordnen

Hexen:

Vergleich der Definitionen von «Hexen» nach den Vorstellungen der Mädchen mit der Person Anna Göldin. Was war für den Arzt gefährlich an Anna Göldin?

Mann und Frau:

Die Zeit der Hexenverfolgung war eine Zeit, in der «Männermacht» bisherige «Frauenmacht» zurückdrängte. Welche Macht haben die Männer im Film? Welche Macht haben die Frauen?

Beziehungsnetz:

Wer stand auf der Seite von Anna Göldin? Wer war Gegner/Gegnerin? Wie verhielten sich diese Personen, als sich Annas Situation zuspitzte? Wer wirkt auf dich sympathisch, wer abstoßend?

Artikel:

Bericht für die Boulevardpresse verfassen: «Endlich – Hexe gefasst»

Nacherzählung:

Erzählt die Ereignisse aus der Sicht von Anne-Miggeli. Wie erlebte Sie Anna Göldin?

Alternatives Ende:

«Was wäre gewesen, wenn ...?»: Der Gerichtsprozess wird von Doktor Tschudi plötzlich abgebrochen, weil er von der Fa-

milie Zwicky unter Druck gesetzt wird. Anna Göldin kommt frei und reist nach Deutschland. Zehn Jahre nach diesen Ereignissen schreibt sie Anne-Miggeli einen Brief. Was schreibt sie?

60' Szenenarbeit:

Nacht, Frauen und Hexen

Nach einigen Übungen zum Auflockern werden ausgewählte Ereignisse aus dem Film neu inszeniert: Konflikte, Fragestellungen, Verhaltensmuster, Gefühle etc. (vgl. Christel Hoffmann / Annett Israel (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen, Weinheim 2008).

Ziele:

Unterschiedliche Rollen nachempfinden; ausdrücken können, wie man sich in einer Rolle fühlt; die Wahrnehmung schärfen für entscheidende Momente eines Geschehens

Freeze:

Zu verschiedenen Szenen des Films entstehen «eingefrorene Bilder». Dazu wird eine Szene von einer Gruppe nachgespielt, bis die Lehrperson «Stop» sagt und das Bild sofort «einfriert». Die Darstellerinnen werden in ihrer Rolle befragt: «Wie fühlen Sie sich, Herr Richter?» oder «Was geht in Ihnen vor, Frau Göldin?»

Sculpting:

Einige Schülerinnen werden von ihren Kolleginnen zu einer Statue «geformt», dabei

hat jede Statue einen vorgegebenen Namen, z.B. «der Hexenhasser», «die Uner-schrockene», «der Richter», «die Gerichtete», «die Verleumdung» etc.

Rollenspiel:

Eine Gruppe spielt eine vorgegebene Szene an – ideal sind zentrale Entscheidungsszenen des Films – und sucht dann eine andere Fortsetzung dieser Szene als im Film.

60-120' Abenteuer:

Nachtwanderung mit Fackeln

Mitten in der Nacht folgt nun eine aktivierende Nachtwanderung mit Fackeln. Je nach Route dauert sie eine bis zwei Stunden. Es lohnt sich, die Route im Vorfeld zu erkunden, vor allem wenn die Wanderung durch den Wald führt.

Nachtruhe: Schluss

Nach der Rückkehr gibt es Tee und Punsch zum Aufwärmen, anschliessend eine Gute-Nacht-Geschichte oder eine kurze Feier, mit der in die Erholungsphase übergeleitet wird. Und dann werden die Matten ausgerollt und es geht ab in die Schlafsäcke!



M1/Die Nacht in der Bibel

In der Bibel wird die Nacht vielfältig dargestellt, sie wird vermittelt «als Wohnort Gottes, als Raum der Begegnung mit dem Göttlichen, als Zeit der Liebe, Lust und Leidenschaft, als Zeit der Ruhe und des Schlafes» (vgl. Maria Bogdanyi: Die «Nacht» in der Bibel, in: Bettina Naumann (Hg.): Die Nacht. Wiederentdeckung von Raum und Metapher, Leipzig 2002, S. 51).

Altes Testament: Am vierten Schöpfungstag schuf Gott Tag und Nacht mit den je zugehörigen Himmelskörpern, die den Menschen in ihrem Lebensrhythmus dienen (Gen 1,14–19). Die Bibel erzählt von den Schrecken und Gefahren der Nacht (Obd 1,5), von greulichen Nachtgesichten (Dan 7) und berichtet davon, wie im Schutz der Nacht Feinde überlistet werden (Gen 14,13–16; Jos 2,1–7;

Jdt 13,1–11). Gott wird als Wächter über die Nacht beschrieben (Ps 4,9; 121,3–6), offenbart sich nachts (Gen 15,5f.; Gen 26,24; 1Kön 19,8ff), besonders eindrücklich in der Gottesbegegnung des Jakob am Jabbok (Gen 32,23–33).

Die synoptischen Evangelien erzählen uns von der wundersamen Nacht der Geburt Jesu (Lk 2,1–20), von der Nacht der Passion (Mt 26; Mk 14; Lk 22) und von der Auferstehung, die erst durch das Geschehen am frühen Morgen angedeutet wird (Mt 28; Mk 16; Lk 24). Im Johannes-evangelium ist die Nacht als Zeit der Finsternis negativ besetzt und wird auch als Zeit der geistigen Finsternis und Gottesferne interpretiert (Joh 3,1f.; 9,4; 13,30; 21,3). Paulus erlebt direkt und indirekt die Nacht als eine besondere Zeit. In der Nacht

widerfährt ihm Wundersames, z.B. die Flucht aus dem Gefängnis (Apg 16,25–34), aber in der Nacht frönt der Mensch auch dem verderbenbringenden Laster (Röm 13,11–14). Paulus erwartet von Christen als «kommendes Licht», dass sie die Werke der Finsternis beenden und sich Christus zuwenden (1Thess 5,1–8).

Auch wenn das Neue Testament teilweise – im Rahmen einer eschatologischen Einseitigkeit – die Nacht zum Synonym für die «schlechte Welt» macht, darf insgesamt festgehalten werden, dass in den Texten der Bibel die Nacht als besondere Zeit wertgeschätzt wird, in der das Licht Gottes die Dunkelheit durchbricht.

M2/Steckbrief aus der Zürcher Zeitung vom 9. Februar 1782

Löblicher Stand Glarus, evangelischer Religion, anerbietet sich hiermit demjenigen, welcher nachbeschriebene Anna Göldin entdecken, und der Justiz einbringen wird, Einhundert Kronenthaler Belohnung zu bezahlen; womit auch alle Hohe und Höhere Obrigkeiten und Dero nachgesetzte Amtsleuth ersucht werden, zu Gefangennehmung dieser Person all mögliche Hülfe zu leisten; zumahlen solche in hier eine ungeheure That, vermittelst geheimer und fast unbegreiflicher Beibringung einer Menge Guffen [Nadeln] und anderen Gezeug gegen ein unschuldiges acht Jahr altes Kind verübet hat.

Anna Göldin, aus der Gemeind Sennwald, der Landvogthey hohen Sax und Forstek zugehörig, Zürchergebiets, ohngefähr 40. Jahr alt, dicker und grosser Leibs-

statur, vollkommenen und rothlechten Angesichts, schwarzer Haaren und Augenbraunen, hat graue etwas ungesunde Augen, welche meistens rothlecht aussehen, ihr Anschauen ist niedergeschlagen, und redet ihre Sennwälder Aussprach, trägt eine modenfarbne Jüppen, eine blaue und eine gestrichelte Schos, darunter eine blaue Schlingen- oder Schnäbeli-Gestalt, ein Damastenen grauen Tschopen, weis castorin Strümpf, ein schwarze Kappen, darunter ein weisses Häubli, und trägt ein schwarzes Seidenbettli.

Datum, den 25. Jenner St. v. 1782. Kanzley Glarus evangelischer Religion.

Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Anna_Göldin



© Mit freundlicher Genehmigung der Neuen Zürcher Zeitung.

M3/Kurzinformationen zur Hexenverfolgung

Das Mittelalter gilt als Blütezeit der Hexenverfolgung. Es war die Zeit einer unheiligen Allianz zwischen Kirchen, weltlicher Obrigkeit und Universitätsmedizinern. Die Hexenbulle «summis desiderantes affectibus» von Papst Innozenz VIII. ermächtigte 1484 die Inquisitoren Institoris und Sprenger gegen Zauberer und Hexen gerichtlich vorzugehen. Die weltliche Obrigkeit unterstützte die Massnahmen mit Strafprozessen gegen unliebsame Gegner, aufmüpfige Anders-

denkende und schwer fassbare Personen. Bis ins Mittelalter waren die «weisen Frauen» die einzigen Ärztinnen des Volkes. Sie verfügten über ein durch Jahrhunderte mündlich weitergegebenes umfangreiches Heilwissen und waren Fachfrauen insbesondere für Geburtshilfe und Geburtenkontrolle. Die Mediziner an den Universitäten genossen trotz erheblichem Wissensdefizit hohes Ansehen, reglementierten zunehmend die Arbeit dieser Heilerinnen

und fungierten gleichzeitig als Gutachter bei den Hexenprozessen.

Ausführlichere Informationen:

Brian P. Levack: Hexenjagd. Die Geschichte der Hexenverfolgung in Europa, München 2009.

Erika Wisselinck: Art. «Hexen» in:

Elisabeth Gössmann (Hg.): Wörterbuch der feministischen Theologie, Gütersloh 1991.

«Chömet Giele»

Zwei Männer und sieben (halb-)starke Buben leben drei Tage zusammen in einer abgelegenen Berghütte

Ein dreitägiger Wahlfachkurs im Rahmen des Kirchlichen Unterrichts für Jungen der Klassen 7 bis 9 ist die praktische Grundlage dieses Beitrags: Ein zweistimmiger Bericht mit Beobachtungen, Grundsatzüberlegungen, Zielformulierungen, Materialhinweisen, Eindrücken, Unterrichtsbausteinen und Anfragen.

Rolf Klopfenstein, Gymnasiallehrer, Bern
Matthias Kuhl, Pfarrer, Moosseedorf

Bahnhof

(rk) Es ist kalt und regnet in Strömen. Matthias ruft mich an, ich müsse mich nicht beeilen, sie kämen einen oder zwei Züge später. «Das fängt ja gut an», denke ich bei mir und gehe in eine Kaffeebar. Beim Cappuccino überlege ich mir, wie die Idee eigentlich entstanden ist. Er wolle etwas machen im kirchlichen Unterricht, einen Wahlfachkurs für die Oberstufe, zum Thema «Mann-Sein» oder so, hat mein Freund Matthias vor einiger Zeit gesagt, am Abend beim Bier. Für die Mädchen gebe es seit Jahren genderspezifische Angebote, für die Buben aber nichts. Er brauche noch einen Partner: Ob ich nicht mithelfen wolle.

Wir haben das Thema ausgelotet und waren uns bald einig, dass es den Jungen heute vor allem an einem fehle, nämlich an Echtheit. Fussball spielen würden sie nur noch an der Konsole, statt Rucksäcke zu tragen, zögen sie Rollkoffer, und Feuer machen könne heute sowieso keiner mehr. So beschlossen wir, einen Wahlfachkurs anzubieten für junge Männer ab 13 Jahren, an einem Ort ohne Strom und Warmwasser, ohne Kiosk und Selecta-Automat, mit Kochen auf dem Feuer und Schlafen im Stroh. Neben so viel Authentizität der äusseren Umstände sollte es auch inhaltlich zur Sache gehen: Mann-Sein, Freundschaft, Liebe und so weiter. Matthias war eher für die inhaltliche Planung zuständig, ich für das Logistische.

Eigentlich eine gute Idee, das Ganze, denke ich beim Kaffee und schaue in den Regen hinaus.

«Drei halbstarke Tage im Wald (nur für Jungs)»

(mk) Im Ausschreibungstext zum Wahlfachkurs mit diesem Titel stehen nur einige

Stichworte: «eine Weidhütte: viel Holz, kein Strom, kaltes Wasser, ein Holzherd, ein Massenlager im Stroh – die Umgebung: Wald, Berge, ein Bach, eine Feuerstelle, ein Brunnen – drinnen und draussen: drei Tage nur für Jungs». Dieser Wahlfachkurs ist einer von fünf Kursen, aus denen die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe im Rahmen ihrer kirchlichen Unterweisung KUV wählen können.

Ziel ist, die Jungen bei ihrer eigenen Rollenfindung als Junge/Mann zu unterstützen, indem ihnen Gelegenheit gegeben wird, verschiedene männliche Rollenangebote auszuprobieren: eher praktisch als theoretisch, eher erlebnishaft als intellektuell, eher spielerisch als lehrhaft. Die ganz alltäglichen Lebensvollzüge sollen dazu bereits einige Möglichkeiten bereithalten, daneben helfen Aktivitäten und Spiele, Lektüre und Gespräche, Diskussion und Austausch, das Junge- und Mann-Sein auch explizit zu thematisieren, die Geschichte von David und Jonatan schliesslich liefert eine biblische Perspektive auf Männerrollen. Der mit der Weidhütte im Berner Oberland gewählte Unterrichtsort soll dabei jedoch keine Antwort auf die Rollenfrage darstellen – etwa in Richtung einer Wilder-Mann-Mythologie – nein. Der Unterrichtsort «Weidhütte und Umgebung» soll mit seiner Unmittelbarkeit einfach das Spektrum der Lebensvollzüge und der sich daraus ergebenden möglichen Rollenerfahrungen erweitern: Hier kann man nicht einfach den Warmwasserhahn der Dusche aufdrehen und auf den Latte-Macchiato-Knopf der Kaffeemaschine drücken, den Videobeamer starten und am Abend die Köchin für das Essen loben, sondern muss zunächst frierend das Feuer im Herd schüren ...

Anreise

(rk) Mit knapp 30 Minuten Verspätung kommt die Gruppe in Bern an. Ich gebe den jungen Kerlen die Hand und versuche, mir ihre Namen zu merken: Patric, Aaron, Michael, Daniel, Bruno, Jérôme und Yannick. Und aus ihren Bubengesichtern zu lesen, was für welche sie wohl seien und wie die nächsten drei Tage in etwa verlaufen würden. Einer muss unbedingt noch schnell eine Zigarette rauchen, er brauche das, er könne nicht mehr ohne, versichert er wenig glaubwürdig. Und dann fährt auch schon unser Zug.

Verstohlen mustere ich die Buben. Matthias erzählt, wie sie sich getroffen haben am Bahnhof in Moosseedorf, ausnahmslos ohne Mätteli, ohne Badehose und Tuch für die Sauna, weil Matthias beim Versand der aktualisierten Packliste leider allzu sehr in die Brieflaufzeiten der Post vertraut hatte. Und wie dann alle schnell noch einmal heim und einer nach dem anderen wieder eingetrudelt seien. Trotz Temperaturen um 10 Grad haben zwei von ihnen kurze Hosen an – nein, es sei nicht kalt, meinen sie. Es gehe um eine Wette und jetzt sei ja erst Oktober, bis zum 20. März würde es zwischendurch wohl noch etwas frischer werden.

Allmählich steigt die Spannung. «Ist es weit zum Laufen, hat es dort wirklich keinen Strom, können wir unsere Schlafplätze selbst wählen?» – «Etwa eine Stunde, nein, klar!» – «Und wie weit ist's zur nächsten Beiz?» – Grosses Gelächter. Beim Aussteigen achten sie darauf, dass nichts liegen bleibt, auch kein Müll.

Unterwegs mache ich eine kleine Einführung zur Gegend und heisse die Gruppe willkommen im Berner Oberland. Im Dau-



© Matthias Kuhl.

Josef Riederle (Kraftprotz. Bildungsinstitut für Jungen und Männer): Kampffessspiele, hg. v. Gewalt Akademie, Villigst 2003.

Die Posterserie des NWSB umfasst fünf farbige Poster im Format A2 zu den Themen Liebe, Schönheit, Gewalt, Risiko und Gefühle, mit hilfreichen Anregungen zum Gespräch. Dazu gibt es ein Begleitheft mit grundsätzlichen Informationen und Überlegungen sowie zahlreichen Praxisvorschlägen für die weitere Arbeit zu allen fünf Themen.

Netzwerk Schulische Bubenarbeit Schweiz NWSB / Suchtpräventionsstelle der Stadt Zürich (Hg.): Poster. Comicplakate für männliche Jugendliche mit Begleitmaterialien für den Unterricht, Fällanden 2004.

Bei den beiden Büchern «Coole Mädchen – starke Jungs» handelt es sich trotz identischer Herausgeberschaft und fast identischem Titel nicht um zwei Auflagen desselben Buchs, sondern um ein Buch und seine Neubearbeitung, die allerdings so tiefgreifend war, dass schliesslich zwei verschiedene Bücher entstanden sind. Lesenswert und anregend für die Praxis sind daher sicherlich beide Bände.

Das erste Buch aus dem Jahr 2002 analysiert im Theorieteil die Situation von Mädchen und Jungen im koedukativen Unterricht (beide Geschlechter werden gemeinsam unterrichtet), entwickelt bereits ein Modell «integraler Geschlechterförderung», ist im Praxisteil aber stärker auf seedukativen Unterricht (nach Geschlechtern getrennt) ausgerichtet und bietet daher für Settings wie in dem hier geschilderten Wahlfachkurs zahlreiche empfehlenswerte Praxisbausteine sowohl für Jungen als auch für Mädchen.

Thomas Rhyner / Bea Zumwald (Hg.): Coole Mädchen – starke Jungs. Ratgeber für eine geschlechterspezifische Pädagogik, Bern 2002.

Das neuere Buch aus dem Jahr 2008 blickt nicht mehr auf die einzelnen Lektionen, sondern weitet den Horizont zu einer systemischen Sicht auf das Gesamtgebilde Schule. Der Grundlagenteil ist wesentlich ausgebaut und aktualisiert, der Praxisteil nimmt das System Schule mit Kollegium, Schülerschaft und Eltern in Gespräche, Sitzungen, Arbeitsgruppen, Unterricht, Lagern, Wochenenden in den Blick. Für diese zahlreichen Praxisbereiche und Interaktionsorte ist der Praxisteil des Buches naturgemäss stärker didaktisch-vorüberlegend und dadurch weniger praktisch-konkret geworden. Und das ist eher besser

erregen wandern wir zur Hütte hoch. Erste Gespräche ergeben sich: «Meine Grosseltern haben auch eine Alphütte, letzten Sommer waren wir wandern, was sind Sie denn von Beruf?» «Ah ja, wo denn, Lehrer. Was willst du denn mal werden, hast du schon eine Ahnung?»

Oben angekommen beziehen die Buben ihr «Zimmer» draussen im Tenn, dann machen wir eine Besichtigungsrunde. Holz hacken kann man vor der Kellertüre, Wasser holen geht besser an der Wasserstelle als am Brunnen, gepinkelt werden darf nur unterhalb des Komposthaufens. Die Buben hören aufmerksam zu. Ich erkläre ihnen, wie ein Trocken-WC funktioniert und wo der Raucher rauchen darf. Zum Mittag gibt's Suppe mit Wienerli und Brot. «Chömet Giele, es git Fueter», rufen sie sich zusammen. Das Essen mundet. Die Buben achten darauf, dass alle gleich viel bekommen.

Material- und Literatursuche

(mk) Für die Planung der Unterrichtsbausteine dieses Wahlfachkurses habe ich mich auf die Suche nach Grundlagen und Praxis-hilfen gemacht. Ich stelle einige Bücher und Materialien kurz vor.

Das Cartoonheft von Rainer Neutzling und Burkhard Fritsche ist bereits älteren Datums und in einer zeichnerischen Ästhetik, die heute ewig überholt erscheint. Trotzdem ist das Heft noch gut brauchbar. Zu acht ganzseitigen Cartoons, in denen männliche Sexualität, Homosexualität sowie verschiedene Formen sexueller Übergriffe thematisiert werden, bietet der Begleittext Hintergrundinformationen und Fragen für Gespräche.

Rainer Neutzling / Burkhard Fritsche: Ey Mann, bei mir ist es genauso! Cartoons für Jungen – hart an der Grenze, vom Leben selbst gezeichnet, hg. v. ZARTBITTER. Kontakt- und Informationsstelle gegen sexuellen Missbrauch, Köln 1992.

Der leider vergriffene und nur noch als E-Book erhältliche Sammelband «KU – weil ich ein Junge bin» ist gewissermassen ein Klassiker zum Thema jungenerorientierten Religionsunterrichts. Nach fünf grundlegenden Beiträgen verschiedener Autoren folgen zwölf religionspädagogische Praxisberichte aus verschiedenem Kontext, mit unterschiedlichen Ansätzen, Themen und Methoden. Im Anhang findet sich eine kommentierte Literaturliste mit weiteren Hinweisen.

Thorsten Knauth / Frie Bräsen / Ekkehard Langbein/ Joachim Schroeder (Hg.): KU – weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für jungengerechten KU, Gütersloh 2002.

«Kampffessspiele» – Der Titel dieses Hefts klingt recht martialisch. Hinter dem Ansatz steht die Überzeugung, männlicher Rollenunsicherheit dadurch begegnen zu können, dass die für Jungen und Männer als rollensichernd verstandene «männliche» Kraft und Aggression im Kampfspiel gewissermassen kanalisiert ausgelebt werden kann. Diesen Ansatz muss man nicht teilen, um zu entdecken, dass das Heft eine grosse Anzahl von Bewegungsspielen aller Art vorstellt, die neben Bewegung auch Körperkontakt, kleine Rangeleien und handfeste Kraftproben bis hin zu regelrechten Kämpfen umfassen.

denn schlechter, weil es dem Missverständnis vorbeugt, gutes Material mache guten Unterricht, oder guter Unterricht sei für dieses Thema bereits ausreichend. Statt der Vorstellung von Praxisbausteinen steht die Vermittlung grundsätzlicher Genderkompetenz im Zentrum, die dann in allen Bereichen der Praxis wirksam werden kann.

Thomas Rhyner / Bea Zumwald (Hg.): Coole Mädchen – starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule, Bern 2008.

Das Buch «Gender – Religion – Bildung» ist erst wenige Monate alt und hat das Zeug, das Standardwerk für die nächsten Jahre zu werden. Das Grundanliegen des Sammelbands besteht darin, zwei Perspektiven – die der pluralitätsbewussten Pädagogik einerseits und der geschlechterreflektierenden andererseits – in den weiteren Horizont einer «Religionspädagogik der Vielfalt» zu stellen. 35 Autorinnen und Autoren tragen in den sechs Kapiteln mit den Titeln Grundlagen, Rückblicke, Glaubenswelten, Lebenstexte, Bildungsorte und Werkstatt reichhaltige Überlegungen, Erfahrungen und Anregungen zusammen.

Annebelle Pithan / Silvia Arzt / Monika Jakobs / Thorsten Knauth (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009.

Männer

(rk) In der Küche habe ich immer zwei wechselnde Helfer, zum Feuern, Abwaschen, Kochen, Brot backen. Sie machen es gerne, fragen: «Was gibt es noch zu tun? Können wir noch mehr machen?» Zwischendurch ist Pause, am beliebtesten ist das Holzhacken. Nach drei Tagen hat es

keine Scheite mehr, nur noch Kleinholz. Vor der Kellertüre liegt es knöcheltief. Vor dem Abmarsch schichten die Buben es fein säuberlich auf.

Am Nachmittag tönt Herbert Grönmeyer durch die Hütte. Die sieben Buben sitzen an einem langen Holztisch und lesen den Text noch einmal nach: «Wann ist ein Mann ein Mann?» Ich setze mich zwischendurch zu ihnen. Matthias fragt: «Was trifft auf die Wirklichkeit von Männern wirklich zu: Kriege und Gewalt?» – «Vielleicht, jedenfalls schon eher bei Jungen als bei Mädchen. Aber es gibt auch Psychokrieg und psychische Gewalt, da sind die Mädchen stärker», werden sich die Jungen schnell einig. «Männer nehmen in den Arm?» – «Vielleicht eher bei den Mädchen, aber wir tun's auch!», meinen sie (und tun es gleich und ausgiebig). «Männer weinen heimlich?» – «Bah, jeder weint mal, oder Giele?»

Nach dem Nachtessen heize ich die Sauna ein. «Funktioniert die mit Holz, wie lange bleibt man drin, wie heiss wird es?» – «Ja, solange es dir wohl ist, bis zu 100 Grad.» – Allgemeines Staunen. Endlich naht der grosse Moment; die erste Gruppe kann eintreten. In Badehosen und mit Handtüchern gerüstet nehmen sie Platz. Matthias und ich sitzen draussen, beim Feuer, zwischendurch gehe ich hinein und mache einen Aufguss. Zum Abkühlen spritzen sie sich gegenseitig mit dem Schlauch ab. Den Aussenbereich haben wir mit Fackeln beleuchtet, gegen den Durst gibt es Früchtetee. Plötzlich entsteht Unruhe: Einer muss unbedingt aufs WC, grosses Geschäft, doch das WC steht im Saunavorraum. «Kein Problem, dann warten wir eben alle, bis er das erledigt hat.»

Nach der letzten, der allerletzten und der allerallerletzten Sauna-Runde sitzen alle draussen am Feuer, den Teebecher in der Hand, und lassen den Tag Revue passieren. «Schön hier», sagt einer. «Gute Stimmung», ein anderer. «Tu nicht so schwul», ruft einer, und alle lachen. Gegen elf gehen wir ins Bett. Die Nacht verläuft ruhig, es ist still bis gegen acht Uhr morgens.

Baustein: Pflöcke einschlagen

(mk) Den ersten Einstieg ins Thema «Mann» schaffe ich mit einer Methode, die sich gut eignet, um eine Gruppe mit einem Thema vertraut zu machen, jeden Einzelnen zu einer ersten Stellungnahme herauszufordern und die Gruppenmitglieder untereinander ins Gespräch zu bringen. («Vier-Ecken-Methode» nach Diethelm Wahl: Lernumgebungen erfolgreich gestalten, Bad Heilbrunn, 2. Aufl. 2006, S. 311, bzw. «Quizaktion» nach Renato Liermann: Stars und Loser. Leitbilder als Thema von kultur-, medien- und spielpädagogischer Praxis, in: Thorsten Knauth u. a. (Hg.): KU – weil ich ein Junge bin, s. o.) Dazu schlage ich draussen vor der Hütte vier Pflöcke ein und markiere sie mit den Zahlen von 1 bis 4. Dann versammle ich die sieben Jungs des Wahlfachkurses in der Mitte und lese eine Aussage oder eine Frage vor, zu der ich anschliessend vier mögliche Reaktionen oder Antworten vorstelle, die von 1 bis 4 den vier Pflöcken zugeordnet werden. Beispielfrage: «Wie gehst du vor, wenn du dich verliebt hast?» – Mögliche Antworten: 1.«Ich zeige der anderen Person mit meinem Verhalten, dass ich der tollste Typ bin.» 2.«Ich versuche, möglichst viel mit der anderen Person zusammen zu sein.» 3.«Ich spreche die andere Person bei Gelegenheit an und gestehe ihr meine Liebe.» 4.«Ich halte mich zurück und hoffe, dass die andere Person auf mich aufmerksam wird.»

Ich bitte die Jungen um eine sichtbare Stellungnahme, indem sie sich bei einem der vier Pflöcke positionieren. Sicher ist es klug, nicht gleich mit dieser, sondern zunächst mit einigen einfachen und unverfänglicheren Fragen zu beginnen und die Jungen zu ermuntern, nicht dem Gruppendruck, sondern ihrer eigenen Stellungnahme Ausdruck zu verleihen. Sobald das Spiel läuft, die Stellungnahmen spontan kommentiert werden, Nachfragen provozieren und Gespräche unter den Schülern entstehen, können die Fragen nach und nach stärker auf das Thema abzielen, gewagter werden oder sogar waghalsig. Dabei ist es wichtig, dass die Methode niemals todernste Festlegungen fordert, sondern immer spielerisch bleibt.

© Matthias Kuhl.



Tagesablauf

(rk) Nach dem Frühstück nimmt der Tag seinen Lauf, mit Unterrichtssequenzen, Pausen, Bewegungsspielen, Holzhacken, Gesprächen, Essen. Die geplante Bergwanderung gegen Abend und in die Nacht fällt buchstäblich ins (Regen-)Wasser. Stattdessen spazieren wir ins Dorf. Unterwegs, draussen und mit Naturmaterialien improvisieren wir einige Gruppenspiele, die Geschicklichkeit, Reaktion und Bewegung erfordern. Gegen Abend ein Besuch im Hallenbad, dann heim, mit viel Hunger. Es gibt Älplermakronen, die Riesenfanne wird vollständig geleert. Schliesslich noch einmal Sauna für diejenigen, die wollen. Es wollen alle.

Baustein: Gefühle

(mk) Ausgehend von der Betrachtung des Posters «Gefühle» aus der Serie des NWSB (s.o.) gelingt es den Jungen mit Hilfe der im Begleitmaterial vorgeschlagenen Unterrichtsideen über Gefühle auszutauschen, am Ende sogar über eigene.

Zunächst betrachten die Jungen das Poster. Sie machen sehr genaue Beobachtungen: Auf rotem, durch weisse, blaue und gelbe Feldmarkierungen strukturiertem Grund – ein Basketball liegt auch noch da – stehen zwei Jungen. Der eine: Tränen im Gesicht, fast geschlossene Augen, ins Leere starrend, ein harter Zug um den geschlossenen Mund, die Zähne zusammengebissen, die Hände in den Hosentaschen, barfüssig, neben den Schuhen. Der andere: mit offenem Gesicht dem ersten zugewandt, aufmerksame Augen auf den Freund gerichtet, ein sanfter Mund halb offen, die eine Hand auf der Schulter seines Freundes, die andere bereit, der ganze Körper in Spannung, aufmerksam. Unten rechts in der Ecke die Frage: «Hast du Stress?»

Nach der Nennung der sichtbaren Bildinhalte dieses Posters sind die Jungen in ihren Mutmassungen darüber, was denn dort geschehen sei, kaum zu bremsen. Die Buben reden zunächst und vor allem über äussere Abläufe und Geschehnisse. Erst die Leitfragen des Begleitmaterials führen sie dazu, vorsichtig auch das in Worte zu fassen, was in der Gefühlswelt der beiden Jungen auf dem Poster geschehen könnte. Die Leitfragen sind hilfreich für verschiedene Perspektivenwechsel: von aussen nach innen, vom einen zum anderen Jungen auf dem Poster, wieder von innen nach aussen zu einem fiktiven Beobachter der Szene und sogar schliesslich von den Jungen auf dem Poster zu den Jungen im Wahlfachkurs, die das Poster betrachten, bedenken, nachfüh-

Gefühle	häufig	selten
angenehm	<i>Freiheit, Freude, Glück, Spass, Vergnügen</i>	<i>Liebe</i>
unangenehm	<i>Stress</i>	<i>Angst, Ärger, Einsamkeit, Hass, Neid, Schmerz, Traurigkeit, Wut</i>

Ein «typisch männliches» Ergebnis?

len – und vorsichtig versuchen, diese Gefühle in Worte zu fassen.

In der anschliessenden «Gefühlssammlung» nach Anregung des Begleitmaterials schreiben die Jungen möglichst viele Gefühle auf, die sie in der vergangenen Woche selbst hatten. Jeder Schüler versucht, möglichst viele Kärtchen mit je einem Gefühl zu beschriften, denn das folgende Spiel geht so: Reihum legen alle eine Karte und lesen das darauf notierte Gefühl. Dabei dürfen aber nur Karten mit bisher ungenannten Gefühlen gelegt werden. Bald werden die Gefühle rar und derjenige, der seine Gefühle am zahlreichsten und am differenziertesten äussert, ist der Gewinner.

Die Anregung, diese Gefühlssammlung in einem Vierfelderdiagramm mit den Kategorien «häufig»/«selten» und «angenehm»/«unangenehm» einzuordnen, stammt ebenfalls aus dem Begleitmaterial des Posters. Ich mache das jedoch nicht sofort bei der Ablage der Karten, sondern in einem zweiten Schritt, bei dem sich die Schüler darüber einigen sollen und also austauschen müssen, wo dieses oder jenes Gefühl denn tatsächlich hingehöre.

Was bleibt: Komplimente, Neuigkeiten oder Rauch?

(rk) Und dann beginnt schon der letzte Tag. Langsam geht es dem Ende des Kurses entgegen. Kurz vor Mittag gibt es Komplimente: Die Gruppe wird geteilt und schreibt für jeden der anderen Gruppe drei Dinge auf, «die wir an dir schätzen». Die andere Gruppe darf nachher raten, wer gemeint ist: «hilfsbereit, lustig, kollegial» – das muss Patric sein, «aufgestellt, einfühlsam, offen» – das ist Bruno, «aufmerksam, überlegt, stark» – Aaron freut sich über die Komplimente. So geht die Runde, bis jeder dran war, auch Matthias und ich bekommen drei Komplimente zu hören.

Dann die Schlussrunde. Mit farbigen Klebepunkten markieren die Jungen, inwieweit die am ersten Tag gesetzten Ziele erreicht wurden. Ausserdem hat Matthias noch drei Fragen an jeden Teilnehmer: «Was war Höhepunkt, was war der Tiefpunkt und was war dir neu?» Während die letzte Frage sieben Neuigkeiten für sieben Schüler hervorbringt, herrscht bei den ersten beiden Fragen weithin Einigkeit: Das Wetter war ein Tiefpunkt und das Abwaschen auch, am schlimmsten das Abwaschen im Regen. Aber das Beste, noch vor dem Essen, mit Abstand: «18 Minuten in der Sauna, bei 97 Grad».

Für die Buben war neu: drei Tage lang nur mit «Gielen» zusammensein; ohne «Modi» kann es auch Spass machen; das Feuer vor dem Haus, das trotz Regen drei Tage lang brennt; grosse Eigenverantwortlichkeit bei der Mitarbeit an den alltäglichen Verrichtungen, ohne Koch- und Putzplan; das Leben an einem so abgelegenen Ort; über meine Gefühle reden; das Leben ganz ohne Strom.

Gegen vier schaffen wir es knapp auf den Zug und fahren zurück nach Bern. Unterwegs mustere ich die Jungen noch einmal. Eigenartig, wie schnell man(n) sich kennenlernt – und ein bisschen vermisse ich sie schon jetzt, die Buben. Am Bahnhof verabschieden wir uns voneinander. «Aber wir sehen uns schon wieder einmal, oder?», wollen sie wissen. «Sicher schon, man trifft sich immer wieder», sage ich.

Drei Wochen später treffe ich den ersten wieder. Es ist Mitte November und mir fällt ein Junge in kurzen Hosen auf. Es ist Yannick, ich gehe schnell Hallo sagen. Er freut sich sehr. Ich frage ihn, was ihm vom Lager geblieben sei. «Bah, schon das eine oder andere. Es war ein cooles Lager. Aber seither rauche ich mehr als vorher.»

Die verrückte Welt der (neuen) Medien

Ein Workshop in zwei Teilen

Jugendliche brauchen Begleitung und Unterstützung beim Aufbau von Medienkompetenz. Da mit der Mediennutzung ein gendersensibles Thema angesprochen ist, bietet die Beschäftigung mit Medien die Chance zur Sensibilisierung für Genderfragen und damit zur Arbeit an Geschlechtergerechtigkeit.

Alexander Schroeter, Theologe und Dozent für Medienpädagogik, Bern

«Wie häufig sind die Tage, an denen du gar keine Medien brauchst? Vom Handy bis zum iPod, vom TV bis zum PC: Medien bestimmen unseren Alltag. Wir legen einen Zwischenhalt ein und gehen den Fragen nach: Was machen die Medien eigentlich mit uns? Wie können wir Medien verantwortungsbewusst brauchen? Worin liegt die Chance der (neuen) Medien?»

So lautete die Ausschreibung eines zweiteiligen Workshops für Firmlinge, in unserem Fall Schülerinnen resp. Schüler der zweiten oder dritten Oberstufe. Was das mit der Geschlechterthematik zu tun hat, soll hier kurz dargelegt werden.

Die Welt der Kinder und Jugendlichen ist eine Welt der Medien. Um sich in dieser Medienwelt orientieren zu können, braucht es immer mehr Medienkompetenz. Diese bauen Kinder und Jugendliche fortlaufend auf, dazu braucht es nicht den religionspädagogischen Segen. In den letzten Jahren ist aber die Erkenntnis stark gewachsen, dass Heranwachsende beim Aufbau von Medienkompetenz auch Begleitung brauchen.

Mediennutzung ist zudem etwas, bei dem sich noch immer ein deutlicher Graben zwischen den Geschlechtern öffnet. Buben nutzen Medien tendenziell häufiger als Mädchen. Und beide Geschlechter nutzen Medien verschieden. – «Medien-Nutzung» deutet übrigens schon darauf hin, dass es nicht nur um das Konsumieren der Medien geht, sondern auch das aktive Verwenden von Medien durch Kinder und Jugendliche im Blickfeld steht.

Medienkompetenz

Betreffend der Medienkompetenz habe ich für die beiden Teile des Workshops folgende Ziele ins Auge gefasst:

1. Teil: Die Mädchen resp. Jungen ...

- werden sich klar über den Begriff «Medium»;
- sehen und analysieren einen Filmausschnitt, in dem anhand des Fernsehens die Funktionen der Medien exemplarisch dargestellt werden;
- machen sich Gedanken über den Reiz und das Gefahrenpotenzial manipulierter Medien;
- erfassen während einer Woche ihr Medienverhalten.

2. Teil: Die Mädchen resp. Jungen ...

- erstellen eine Grafik mit ihren Mediennutzungsdaten und stellen sie im Plenum vor;
- sehen und analysieren das Medienverhalten einer 17-Jährigen und vergleichen den Einfluss der Medien auf ihr Leben mit der eigenen Situation;
- verstehen und erleben in einer Art Selbsttest die Aussage «Medien konstruieren Wirklichkeit».

Geschlechtersensibilisierung

Ausdrücklich sei erwähnt, dass der Workshop einen Beitrag zur Gendersensibilisierung leistet, und zwar indem über ein gendersensibles Thema – die Mediennutzung – in geschlechtergetrennten Gruppen

gearbeitet wird. Dadurch werden die eigenen Gewohnheiten und Einsichten rund um das Thema Medien geklärt und reflektiert.

Die geschlechtergetrennte Durchführung des Workshops hat sich gegenüber der geschlechtergemischten deutlich bewährt. So habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Mädchen auf diese Weise mehr Raum erhielten, sich einzubringen. Medien und Mediennutzung – vor allem, wenn es um technische Belange geht – sind in unserer Gesellschaft noch immer vorwiegend eine Männerdomäne. Erhalten die Mädchen aber genügend Zeit und Raum, zeigt sich schnell, dass sie nicht weniger gewandt im Umgang mit neuen Medien sind und sie sehr wohl zu nutzen wissen. Auf der anderen Seite zeigte sich, dass Gespräche, etwa über eigene Game-Vorlieben oder gewisse Interneterfahrungen, in einer reinen Buben-Runde fruchtbarer und offener ablaufen. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass weder Scham noch Imponiergehabe die Diskussion erschweren.

Um die Verständigung zwischen den Geschlechtern zu fördern, ist als Ergänzung eine Zusammenführung der wichtigsten Unterrichtserkenntnisse sinnvoll, so dass auch ein Lernen über die Mediengewohnheiten und -vorlieben des je anderen Geschlechtes möglich wird. Das kann durch gezielte Impulse und Bemerkungen an geeigneten Orten im Verlauf des geschlechtergetrennten Workshops oder durch ein gemeinsames geschlechtergemischtes Schlusstreffen geschehen.

Workshop, Teil 1

10' Begrüssung, Erwartungen, Ziele

Der Ausschreibungstext (s.o.) wird an den Anfang gestellt, im Plenum werden Verständnisfragen und Erwartungen von Seiten der Jugendlichen geklärt. Es folgt die Zieldeklaration (s.o.) für den ersten Workshop-Teil.

15' Visualisierte Statistik

Den Jugendlichen werden die folgenden sechs Fragen mit je drei Antwortmöglichkeiten vorgelegt. Sie stellen sich jeweils zu der am besten zutreffenden Antwort. Die Lehrperson notiert die Ergebnisse auf dem Statistik-Blatt (M1)*, das auf Folie kopiert per Hellraum-Projektor für alle sichtbar gemacht werden kann.

- A. Kennst du Facebook & Co.?
 - unbekannt – schon gehört – ich bin dabei
- B. Wo steht bei dir der Fernseher?
 - im eigenen Zimmer – in der Wohnung – nirgends
- C. Wie ist deine Stellung in der Familie?
 - bin Älteste/r – bin Einzelkind – habe ältere Geschwister
- D. Wo hast du Computer kennengelernt?
 - in der Schule – zu Hause - bei Freundinnen/Freunden
- E. Woran denkst du v. a. beim Stichwort «Computer»?
 - Spiel – Arbeit – anderes
- F. Kennst du Internet-Sites, die nicht für Kinder sind?
 - schon zufällig darauf gestossen – schon bewusst gesucht – unbekannt

Zum Abschluss dieses Schrittes werden die Mädchen oder Jungen eingeladen, sich zu überlegen, welches ihr Leitmedium ist, also jenes, auf das sie am wenigsten verzichten könnten. Reihum wird das Leitmedium genannt, die Lehrperson das Ergebnis notiert auf das Statistikblatt.

25' Definition von Medien

In diesem Schritt kommt ein «Medienkoffer» zum Einsatz. Darin befinden sich verschiedene Medien (Telefon, Diktaphone, Radio, MP3-Player etc.) und Medienprodukte (Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Kassetten, LPs, CDs usw.).

Die Lehrperson leitet ein: Bisher wurde wiederholt von «Medien» gesprochen. Aber verstehen wir alle dasselbe unter diesem Wort? Öffnet den Koffer, untersucht den Inhalt, diskutiert und beantwortet gemeinsam die folgenden Fragen:

- Was ist der Inhalt des Koffers?
- Was ist allen Dingen gemeinsam?
- Was unterscheidet die verschiedenen Dinge voneinander?
- Was ist ein «Medium»?

Zum Abschluss verfassen die Mädchen resp. Jungen in Partnerarbeit eine Definition des Begriffs «Medium» und schicken diese als SMS an die Lehrperson. Zur Not tun es auch Zettel und Bleistift. Die Antworten werden präsentiert und diskutiert. Eventuell wird eine gemeinsame Definition erarbeitet.

Zusätzlich zu den Unterscheidungskriterien der Jugendlichen kann hier auch die medienwissenschaftlich verbreitete Unterscheidung eingeführt werden zwischen Primärmedien, die keinen Technikeinsatz brauchen wie das Theater, das mit dem Medium Mensch arbeitet; Sekundär-, also v. a. Printmedien; Tertiärmedien wie Radio und TV; Quartär- oder digitalen Medien.

10' Neue Medien

Anschliessend wird mit Bezug auf den Workshop-Titel die Frage in der Runde diskutiert: Was versteht man unter «neuen Medien»?

Kommentar: Tatsächlich ist der Begriff «neue Medien» ungenau. Ab wann ist eine Erfindung ein Medium? Und wie lange darf es «neu» genannt werden? – Wichtige Charakteristika der aktuellen Medienepoche und ihrer Medien sind u. a.: mobil, digital, multifunktional, reziprok (Sender-Empfänger-Schema verschwimmt), Konvergenz, Medienproduktion und dadurch auch Manipulation wird einfacher.

5' «Good bye Lenin» – Einleitung

Für die nun folgende Sequenz wird der Film «Good bye Lenin» (Spielfilm von Wolfgang Becker, 116 Minuten, D 2003) sowie das dazugehörige Making-Of benutzt.

Die Lehrperson leitet ein: Medien haben einen mehr oder weniger grossen Stellenwert in unserem Leben und stellen einen Machtfaktor dar. Es sind Instrumente, mit denen Menschen beeinflusst werden können. Dazu schauen wir etwas ausführlicher in einen Film hinein: «Good bye Lenin». Kennt jemand den Film und kann den Inhalt zusammenfassen?

30' «Good bye Lenin» – Warum ein Fernseher?

Vor dem Filmstart wird das Arbeitsblatt zum Film (AB 1)* ausgeteilt.

Ein ca. 22-minütiger Auszug des Films (0:42:17 bis 1:04:50) wird gezeigt: Die kranke Mutter will einen Fernseher im Zimmer haben, was Alex, den Sohn, vor ein Problem stellt ...

Nach dem Filmauszug wird den Jugendlichen zunächst genügend Zeit gegeben, die Fragen mit der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn zu diskutieren und die Antworten aufzuschreiben.

Anschliessend findet im Plenum eine Vorstellung und Diskussion der verschiedenen Antworten statt.

15' «Good bye Lenin» – (Bild-)Manipulation

Die Cola-Sequenz wird nochmals aufgegriffen. Lehrperson: Was machen Alex und sein Freund mit ihren Nachrichtensendungen? – Sie biegen Wirklichkeit zurecht, sie manipulieren: Kennt ihr vergleichbare Beispiele?

Zwei etwa vierminütige Auszüge werden gezeigt: Die «Fliegende Leninstatue» aus dem Film (1:17:35 bis 1:21:06) und anschliessend «Lenin lernt fliegen» (0:14:30 bis 0:18:44) aus dem Making-Of.

Kommentar: Manipulation ist nicht grundsätzlich schlecht, sondern sogar hohe Kunst, etwa in «Star Wars» und ähnlichen Filmen. Schlimm ist Manipulation hingegen dort, wo man sie nicht erwartet, nicht davon ausgeht oder sogar darauf angewiesen ist, dass keine Manipulation vorliegt, z. B. in Nachrichtensendungen.

5' Medientagebuch

Die Mädchen resp. Jungen werden gebeten, mit dem «Medientagebuch» (AB 2)* während einer Woche ihre ungefähren Mediennutzungszeiten zu erfassen: Wie viel Zeit mit welchem Medium zu welchem Zweck? Ausserdem sollen die Ergebnisse der Erhebungswoche verglichen bzw. eingeordnet werden: War das hinsichtlich der Mediennutzung eine normale, eine unter- oder überdurchschnittliche Woche?

5' Abschluss, Evaluation

Die Ziele des ersten Workshop-Teils werden kurz rekapituliert: Sind sie erreicht worden?

Workshop, Teil 2

10' Einstieg und Zieldeklaration

Mit einem Kurz-Quiz (AB 3)* wird an den ersten Teil des Workshops angeknüpft. Die Auswertung erfolgt direkt im Plenum oder wird während der folgenden Einzelarbeit von der Lehrperson gemacht.

Anschliessend werden die Ziele des zweiten Workshop-Teils deklariert.

30' Medienverhalten

In Einzelarbeit werden die Ergebnisse der einwöchigen Erhebung des Medienverhaltens nun mit farbigen Filzstiften auf einem A3-Bogen grafisch als Säulendiagramm o. ä. dargestellt. Gleichzeitig überlegen sich die Jugendlichen, was sie bei der anschließenden Präsentation im Plenum dazu sagen wollen.

In der Darstellung sind enthalten:

- Die totale Mediennutzung während einer Woche in Stunden.
- Die Mediennutzung pro Wochentag in Stunden.
- Die Mediennutzung pro Medienart in Stunden.

Kommentar: Genderspezifische Unterschiede werden hier deutlich zu Tage treten. Im Folgenden zwei Beispiele, denen im Plenumsgespräch noch etwas genauer nachgegangen werden kann:

Wahrscheinlich wird die Computer- oder Video-Game-Zeit bei Buben relativ hoch sein. Spannend wäre zu wissen, welche Spiele sie spielen. Haben sie ein Bewusstsein für verschiedene Spiel-Genres, etwa Strategiespiele, «Baller-Games», Adventure-Spiele, Jump'n'Run-Spiele? Was fasziniert sie? Ist «töten» lustig? Woher kennen sie diese Spiele? Merken sie, was und wie viel für sie gut ist?

Auf Nachfrage kann bei Mädchen die Faszination von Soaps wie «Gute Zeiten, schlechte Zeiten» an den Tag kommen. Auch hier wäre eine Vertiefung spannend: Was fasziniert? Ist das eine gute Welt? Was wird einem da vorgespielt? Welche Themen werden behandelt? Welche Werte rund um Freundschaft, Liebe und Sexualität werden transportiert?

20' Dragica:

Blick in das Leben einer jungen Frau

Anschliessend wird mit dem Filmporträt einer 17-jährigen jungen Frau gearbeitet, einem zehninminütigen Ausschnitt (14:02 bis 24:21) aus der DOK-Sendung «Einfach

berühmt werden – was wir für etwas Ruhm so alles tun». (DOK-Sendung vom 10. Februar 2005, Schweizer Fernsehen SF DRS. Die Sendung ist beim Autor erhältlich und im Internet unter www.sf.tv verfügbar.)

Mit den entsprechenden Leitfragen auf dem Arbeitsblatt (AB 4)* wird ein Vergleich mit der eigenen Situation angeregt. Dieses Filmporträt weist darauf hin, wie sehr die Medien in der Berichterstattung über Prominente und Stars eine Scheinwelt aufbauen und wie wenig diese als Orientierungshilfe für das eigene Leben geeignet ist.

40' Medien und Wirklichkeit

Nachdem nun von verschiedenen Seiten her der Einfluss der Medien auf den Menschen behandelt worden ist, folgt in einem letzten, etwas längeren Arbeitsschritt eine Art Selbsttest. Dieser kann zeigen, wie gut oder schlecht wir vor der Manipulationsmacht der Medien gefeit sind. Dazu setzen wir den Film «Spiel mit dem Tod – Spiel mit dem Zuschauer» (Dokumentarfilm von Felix Müller, D 2005) ein.

Damit das Experiment gelingt, sind zwei Dinge wichtig: Sind Jugendliche dabei, die diesen Film schon kennen, werden sie gebeten, sich vorerst zurückzuhalten. Wichtig ist zudem, dass die Schülerinnen resp. Schüler weder Cover noch Vorspann des Films sehen. Beides könnte ihre Unvoreingenommenheit beeinflussen.

Bewährt hat sich das folgende dreistufige Arbeiten mit diesem Film:

1. Die ganze Gruppe sieht sich die tonlose Kurzversion an. Anschliessend überlegen sich alle, wo diese Szenen spielen, was die Aussage sein könnte und welche Art von Film da gezeigt wurde. Hinweise werden zusammengetragen und an der Wandtafel notiert.
2. Die Langversion (ohne Vorspann!) wird bis zum Schluss des «Dokumentarfilms» (ca. Minute 20) angeschaut. Es folgt eine Austauschrunde. Der Film wird ziemlich sicher Betroffenheit auslösen. Die Schülerinnen bzw. Schüler diskutieren, welche Vermutungen aus dem ersten Arbeitsschritt sich bestätigt haben, welche nicht. Im Verlauf des Gesprächs bringt die Lehrperson die Frage ins Spiel, ob das ein echter Dokumentarfilm sein könnte: Hätten sich Filmemacher und

Kameraleute dann nicht mitschuldig gemacht? – Auch hier ist wichtig, dass die Jugendlichen ihre Vermutungen äussern können, weshalb der Film «echt» oder «unecht» sein könnte.

3. Als Auflösung wird der Film zu Ende geschaut. Der letzte Teil des Films ist gut didaktisiert, und die Jugendlichen brauchen keine weitere Hilfestellung. – Am Schluss kann nochmals die Erkenntnis ins Zentrum gerückt werden, dass wir vor Manipulationen kaum gefeit sind und dass auch bei sogenannten seriösen Berichterstattungen immer ein kritisches Bewusstsein nötig ist.

10' Evaluation und Feedback

Der Workshop schliesst mit der Evaluation und einer Feedbackrunde.

* Alle Material- und Arbeitsblätter zu diesem Beitrag finden sich in der Materialbörse der Internetplattform www.reli.ch

US/MS/OS

Vielfalt sehen – vielfältig handeln

Die Geschlechterfrage in der team- oder schulinternen Weiterbildung

Wie können wir das Verhalten von Mädchen und Buben verstehen? Welche sinnvollen Strategien gibt es für die pädagogische Arbeit? Der folgende Beitrag macht Vorschläge, wie diese Fragen im Rahmen einer Weiterbildung bearbeitet werden können – ohne dabei allgemeingültige Regeln aufzustellen. Solche gibt es für die vielfältigen Situationen in Bildung und Erziehung nicht, denn Mädchen und Buben sind Individuen mit eigenem Willen, unbestimmbar und von je eigenen Lebensgeschichten geprägt.

Thomas Rhyner, Dozent für Pädagogik, Oberuzwil

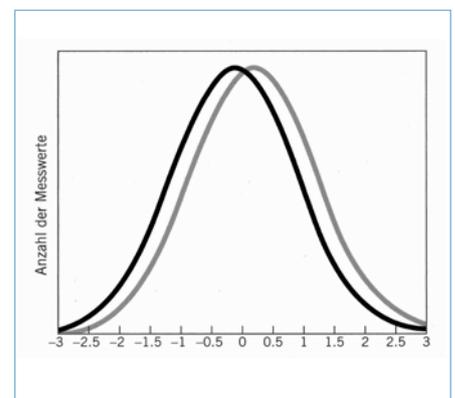
Wenn Lehrerinnen und Lehrer von Buben und Mädchen sprechen, dann beschreiben sie mit grosser Wahrscheinlichkeit zunächst die individuellen Unterschiede im Verhalten der Kinder. Sie erklären diese gerne mit bestimmten psychologischen Merkmalen der einzelnen Kinder – ein Trugschluss! Es handelt sich dabei um den «fundamentalen Attributionsfehler»: Wenn wir das Verhalten von Menschen erklären wollen, bewerten wir Persönlichkeitsfaktoren meist stärker als Situationsfaktoren. (Wolfgang Stroebe u. a.: Sozialpsychologie, Berlin 1996, S. 180)

Ein Beispiel: Lisa «fliegt» buchstäblich nach der 10-Uhr-Pause laut, ungezügelt und mit Severin zankend ins Religionszimmer. Die Szene beobachtend könnte ich mir denken: «Ja, die Lisa, hat ihre Gefühle wieder mal nicht im Griff. Eine typische Zicke: Sie lebt vom Streit mit anderen. Heute muss ich sie zur Beruhigung an einen Einzelplatz setzen.» Ich erkläre Lisas Verhalten also mit Faktoren, die nach meiner Einschätzung zu ihrer Persönlichkeit gehören. Tatsächlich ausschlaggebend für Lisas Verhalten war aber, was sie am Morgen erlebt hatte: Kurz vor der Pause erhielt sie einen Sprachtest zurück, bei dem sie die Lernziele nicht erreicht hatte und neben der Note 3,5 den Lehrerkommentar «aber, aber» lesen musste. In der Pause misslang ihr beim Basketball ein Penaltywurf auf den leeren

Korb: Das trug ihr auch noch die Häme von Seiten ihrer Mitspielerinnen und Mitspieler ein. Nach diesen – stark situativen – Eindrücken ist Lisas Selbstvertrauen im Keller. Ihr Verhalten zu Beginn der Religionsstunde ist also mindestens so stark von den vorangegangenen Situationen wie von Eigenschaften ihrer Person bestimmt. Geschlechtsbezogen arbeiten heisst deshalb auch, Person *und* Situation zu beachten.

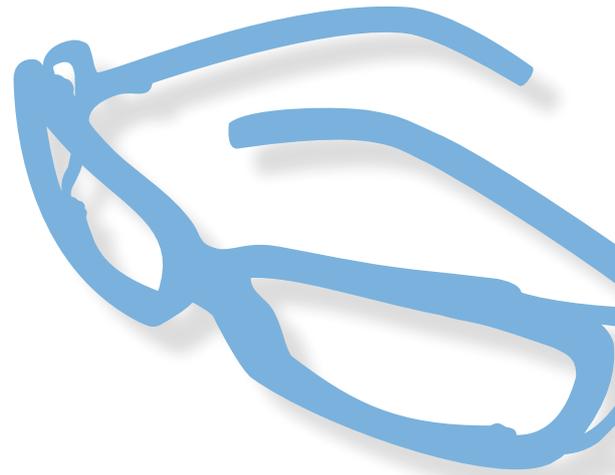
Sind Mädchen und Buben grundverschieden?

Wenn wir nach Kenntnisnahme dieser Vorbemerkung – und daher mit einiger Vorsicht – danach fragen, welche psychologischen Faktoren das Verhalten von einzelnen Kindern beeinflussen, ist auch die Frage nach der Geschlechterspezifik dieser Faktoren von Interesse. Was aber wissen wir über psychologische Geschlechterunterschiede? In der nebenstehenden Grafik sehen wir Testergebnisse der Menschengruppen «blau» und «schwarz» (z. B. Buben und Mädchen) aus einem psychologischen Test. Sehr viele Messungen liegen bei 0; viele Menschen haben diesen Wert erreicht. Etwas mehr «Blaue» als «Schwarze» erreichen den Wert 2,5 – es handelt sich bei beiden Farben um eine Spitzengruppe. Wir sehen insgesamt, dass sich eine grosse Menge überlappt; die beiden Gruppen scheinen insgesamt also sehr ähnlich zu



sein. Wenn man aber die durchschnittlichen Testergebnisse je der beiden Gruppen berechnet, kommt man auf einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen «blau» und «schwarz».

Ähnlich verhält es sich in der Geschlechterforschung. Unterschiede sind stets im Lichte grosser Übereinstimmungen zwischen Mädchen und Buben, zwischen Frauen und Männern zu verstehen. Einige dieser nachgewiesenen psychologischen Geschlechterunterschiede betreffen folgende Bereiche: «Mädchen entwickeln verbale Fähigkeiten früher und behalten während Kindheit und Jugendalter einen leichten Vorsprung. [...] Ab der Adoleszenz sind Jungen bei mathematischen Schlüssen (aber nicht beim Rechnen) gegenüber den Mädchen leicht im Vorteil. [...] Schon sehr



früh im Leben sind Mädchen emotional ausdrucksfähiger als Jungen. [...] Jungen sind von Geburt an körperlich aktiver als Mädchen.» (Robert S. Siegler u. a.: Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter, Heidelberg 2008, S. 499)

Solche Unterschiede fallen uns als Lehrpersonen oder Eltern auf. Wir möchten gerne wissen, worauf sie zurückzuführen sind. Grob kann man von vier «Brillen» sprechen, mit deren Hilfe man versuchen kann, die zugrundeliegenden Faktoren zu erkennen (vgl. Rhyner/Zumwald 2008, S. 13–28).

«Lesebrille»: Mädchen und Buben lesen bei Erwachsenen ab

Ein erster Erklärungsansatz geht davon aus, dass unsere Kinder von sogenannten Sozialisationsinstanzen «geformt» werden: Eltern beispielsweise sprechen davon, wie ihr Sohn einmal Karriere machen und mit einem grossen Lohn eine Familie ernähren wird. Das Werbefernsehen zeigt Frauen und Mädchen im Zusammenhang mit Schönheitsprodukten oder kalorienarmen Lebensmitteln. Kinder und Jugendliche lesen daraus ab, wie männliche und weibliche Menschen sind oder sein sollen. Auch differenzierte Botschaften können wirken. So habe ich vor einigen Tagen, als ich unseren jüngsten Sohn in die Schlagzeugstunde begleitete, den Wortwechsel zwischen dem Schlagzeuglehrer und einem anderen Schüler gehört. Es ging darum, dass der Lehrer zeigen wollte, wie man die Schlegel für einen bestimmten Anschlag in der Hand hält. Lehrer: «Weisch, denn muesch d Stöck ganz fescht hebä, wienen Maa.» («Weisst du, du musst den Stock fest halten, wie ein Mann») Schüler: «Mane chönd aber au fii si.» («Männer können auch zart sein») Der Blick durch die «Lesebrille» erhellt, dass dieser Schüler durch verschiedene Sozialisationsprozesse, in Gesprächen, durch Filme oder mit Büchern, ein vielfältiges Bild von Männern gewonnen hat.

Eine Schwäche dieses Erklärungsmodells ist, dass Kinder und Jugendliche als vorwiegend passiv dargestellt werden: Sie werden durch Sozialisationsinstanzen beeinflusst und haben kaum eigene Spielräume. Dem widerspricht eine andere Sichtweise: die «Schutzbrille».

«Schutzbrille»: Mädchen und Buben stellen Geschlechtlichkeit her

Eine Schutzbrille vermeidet Augenschäden, z.B. wenn man etwas zusammenschweisst. Bezogen auf unser Thema erkennt diese Sichtweise Verhaltenselemente, die Men-

schen zu Frauen, Männern, Mädchen oder Knaben «machen». Man spricht von der sozialen Konstruktion der Geschlechter. Zwei fiktive Beispiele sollen dies illustrieren: In der Mittagspause schnitzt Lara (8) mit dem Taschenmesser an einem Zweig. Alfonso (10) schlendert um den Lagerplatz herum und schaut, was die anderen Kinder machen. Er geht zu Lara und nimmt ihr das Messer mit den Worten weg: «Ein Messer ist nichts für Mädchen, gib mir das!» – Die Lehrerin fragt nach der Stunde in der Klasse: «Ich muss noch zwei Tische aus dem Keller holen. Welche vier starken Jungen könnten mir kurz dabei helfen?» Im ersten Beispiel macht Alfonso klar, dass das Handtieren mit Messern etwas exklusiv Männliches ist. Er «macht» (anders ausgedrückt: «konstruiert») Männlichkeit. Die Lehrerin im zweiten Beispiel verfährt gleich: Sie stellt ein Männerbild her, das mit Muskelkraft zusammenhängt.

Diese beiden Beispiele machen darauf aufmerksam, dass Menschen Geschlechterunterschiede herstellen, wenn sie handeln. Wir tun dies nicht nur mit Worten, sondern auch symbolisch: Wer sitzt eher breitbeinig in engen S-Bahn-Abteilen? Wer lackiert sich Fingernägel oder zieht Augenbrauen mit dem Kajal nach?

Eine Gefahr dieser Sichtweise ist, die teilweise kleinen Unterschiede zwischen den Geschlechtern und teilweise grossen Unterschiede innerhalb der Geschlechter zu übersehen. Man nimmt bei Menschen nur jene symbolischen oder verbalen Äusserungen wahr, die auf Unterschiede hindeuten.

«Binokular»: Evolution während Jahrmilliarden prägte Mädchen und Buben

Mit einem Binokular kann man im Mikrobereich verschiedene Phänomene der Biologie untersuchen. Aus dieser Sichtweise heraus wird zunächst gefragt, weshalb es

überhaupt Geschlechter gibt. Die Antwort lautet, dass Geschlechter das genetische Material durchmischen. So bewältigen Lebewesen den stets vorhandenen Selektionsdruck. Es wäre für den Menschen deshalb ein Nachteil, hätte er nur ein Geschlecht. Damit die eigene Spezies überlebensfähig bleibt, muss sie in den (genetisch möglichst gut ausgestatteten) Nachwuchs investieren. Diese sogenannte parentale Investition ist beim Menschen ungleich verteilt: Mütter investieren mit einer neunmonatigen Schwangerschaft und anschliessender Stillphase körperlich sehr viel in die Nachkommenschaft. Auf sozialer Ebene können Mütter und Väter theoretisch gleich stark investieren – auf Grund der Arbeitsteilung in industrialisierten Ländern sind es jedoch vor allem die Mütter, die in unserer Gesellschaft viel Zeit mit den Kindern verbringen. Aus evolutionsbiologischer Sicht sind es die Frauen, welche die zukünftigen Väter ihrer Kinder aussuchen – sie wollen doch für ihre grossen Investitionen die passende Unterstützung finden. Deshalb steuern Frauen den Paarungsprozess. Das führt unweigerlich zu Konkurrenz und Rivalität unter den Männern. Diese wollen gewählt werden, um den eigenen Gen-Satz weiterzugeben. Männliche Rangeleien um den Zugang zu Frauen folgen – wir finden sie auf dem Fussballplatz, in der Politik oder der Wirtschaft. Aus evolutionsbiologischer Sicht ist daher das Raufverhalten von Jungen als spielerische und freundschaftliche Vorbereitung auf Rivalitäten im Erwachsenenalter zu verstehen.

Eine Gefahr dieses Blicks ist, dass er den Menschen ausschliesslich als Naturwesen versteht. Er ist aber auch ein Kulturwesen: Gesellschaften und Kulturen wirken ebenfalls auf das menschliche Verhalten ein. Zudem läuft man beim Blick durch das Binokular Gefahr, nur noch von «den» Mädchen/Frauen und «den» Buben/Män-

nen zu sprechen und starre Vorstellungen von ihnen zu haben.

«Taucherbrille»: Mädchen und Buben haben eine eigene Psychologie

Mit einer Taucherbrille kann man in den Tiefen des Wassers klarer sehen. Wir verwenden im Kontext der Geschlechter dieses Bild für die Tiefen der Seele. Wer mit der Jung'schen Tiefenpsychologie arbeitet, findet in den männlichen und weiblichen Archetypen die Erklärung für unterschiedliches Erleben und Verhalten der Geschlechter. In der Schweiz ist Allan Guggenbühl ein medial bekannter Vertreter dieser Sichtweise. Ich teile diesen Erklärungsansatz nicht. Er stammt aus der Psychotherapie und die Argumentationslinien lassen sich nicht mit strengen wissenschaftlichen Methoden nachweisen – im Gegensatz zu den anderen drei Sichtweisen.

Drei «Brillen» – ein Ziel

Mit Hilfe der «Lesebrille», der «Schutzbrille» sowie des «Binokulars» können wir einiges zum Verhalten und Erleben der Geschlechter erklären. Keine Sichtweise kann Anspruch auf alleinige Wahrheit anmelden. Aber zusammen können sie uns helfen, pädagogische Massnahmen zu planen und zu begründen. Eine team- oder schulinterne Weiterbildung kann dazu dienen, die Richtung der Massnahmen zu bestimmen.

Weiterbildung: Das können wir tun

Im folgenden Abschnitt gebe ich einige Anregungen für eine Weiterbildung zur Geschlechterfrage unter Religionslehrpersonen. Der folgende Ablauf kann dabei als Schema dienen. Die unter Punkt 4 genannten drei Strategien helfen, in Praxissituationen zu handeln.

1. Situation beschreiben

Diskutieren Sie im Kollegium/Team in Fallarbeit eine ausgewählte Situation aus dem privaten und beruflichen Leben, in der die Geschlechterfrage für eine Person aus dem Kollegium/Team dringlich wurde. Die den Fall einbringende Person berichtet zunächst, wie sie ihr eigenes Verhalten und jenes der Beteiligten erlebte. Zeichnen Sie die Situation auf oder verwenden Sie Spielfiguren, um die Situation nachzustellen und für alle verständlich zu machen.

2. Gründe suchen

Die den Fall einbringende Person versucht zuerst allein, Gründe für die Verhaltens-

weisen aller Beteiligten zu finden. Lassen Sie anschliessend alle Kolleginnen und Kollegen sprechen und sie bewusst andere mögliche Gründe für das Verhalten der Beteiligten erwähnen. Es geht hier darum, falsche Zuschreibungen aufgrund des «fundamentalen Attributionsfehlers» aufzudecken und stattdessen vor allem situationsbedingte Faktoren zu finden.

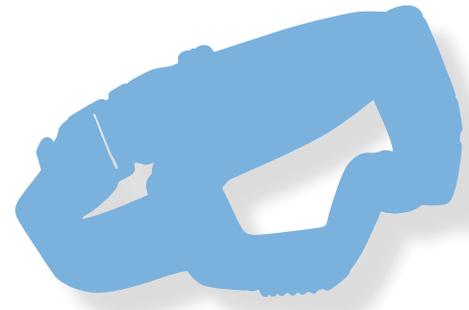
3. Brillen aufsetzen

Überlegen Sie anschliessend, mit welcher «Brille» die den Fall einbringende Person das Beobachtete erklärt hat. Diskutieren Sie in der Gruppe, wie man die Situation erklären könnte, wenn man die anderen Brillen aufsetzen würde. Was würde man dabei erkennen? In diesem Teil können Sie die unterschiedlichen Aspekte herauschälen und sich gegenseitig dazu ermuntern, auch Erklärungen aus einer anderen Warte zu suchen.

4. Strategien einsetzen

Die weiteren Schritte sollen dem konkreten Handeln im Unterricht dienen. Mit bewusst gewählten Strategien können Sie Ihre Arbeit mit Buben und Mädchen gestalten. Je nach Situation liegt die eine oder andere Strategie näher (vgl. Rhyner/Zumwald 2008, S. 29–40). Diskutieren Sie, welche der in den Punkten a bis c aufgeführten Strategie für die geschilderte Situation sinnvoll sein kann.

a) Gleichheit herstellen: Ziel ist, dass ein möglichst gleicher Zustand für Mädchen und Buben besteht. Sie versuchen zuerst, die (Un-)Gleichheiten in der Klasse zu überblicken – und zwar bei Mädchen wie bei Buben. Anschliessend planen Sie eine Massnahme, mit der Sie mehr Gleichheit erzielen möchten, erproben Sie in der praktischen Arbeit und überprüfen schliesslich das Erreichte. Diese Strategie ist dort stark, wo Ungerechtigkeiten oder Machtgefälle innerhalb der Kinder angepackt und potenziell Unterlegene ermutigt und gestärkt werden sollen.



Ein Beispiel: Wenn Sie ein Kollege/eine Kollegin im Unterricht besucht und Ihnen zurückmeldet, dass im Kreisgespräch in 70% der Zeit Buben redeten, streben Sie an, in den nächsten Religionsstunden Mädchen und Buben abwechselnd und gleich lang zu Wort kommen zu lassen. Nach zwei bis drei Stunden bitten Sie Ihren Kollegen/Ihre Kollegin wieder um einen Blick in das Kreisgespräch, um zu schauen, was sich verbessert hat.

b) Differenz produktiv nutzen: Wenn Sie in einer Klasse Unterschiede zwischen Buben und Mädchen wahrnehmen, können Sie diese als Stärken von Mädchen(gruppen) und Buben(gruppen) bewusst nutzen. Ziel ist, dass die Kinder das einbringen, wofür sie sich interessieren. Das dient nicht zuletzt der Lernmotivation. Die Stärke dieser Strategie besteht darin, dass die Interessen und Lebensthemen von Buben und Mädchen in einem positiven und bekräftigenden Sinne genutzt werden.

Ein Beispiel: Wenn ein Mädchen oft von Prinzessinnen spricht oder gern imitiert, dann scheint dieses Thema offenbar für sie wichtig zu sein. Wenn zwei Buben jedes Mal vor der Religionsstunde die neuesten Fussballbildchen austauschen, dann scheinen die beiden Schüler stark mit diesem Thema verbunden zu sein. So können Sie beispielsweise eine Bubengruppen zum Thema «Glaubensbekenntnisse von Sportlern» arbeiten lassen. Die Mädchengruppen haben den Auftrag, «Glaubensaussagen» von Persönlichkeiten der Musik- und Filmwelt zu sammeln.

c) Dekonstruktion ermöglichen: Mit dieser Strategie bauen Sie Ihre inneren «Stahlkonstruktionen» zu Männlichkeit und Weiblichkeit zurück. Sie «vergessen» bewusst, Mädchen und Knaben in Ihrer Klasse zu haben. Es gibt dort einfach «Kinder». Die Stärke dieser (zugegeben etwas abstrakt anmutenden) Strategie zeigt sich dann, wenn Sie den Unterricht radikal nur für Individuen planen, durchführen und

auswerten wollen. So eröffnen Sie die Möglichkeit, dass jedes Kind eigene Potenziale entwickelt.

Ein Beispiel: Sie möchten zum Thema «Glaubensbekenntnisse» Bezüge zur Lebenswelt der Kinder herstellen. Dort sind, wie Sie letzte Woche in informellen Gesprächen erfahren haben, verschiedene Themen wie «Hannah Montana», «Zack & Cody», «FC Basel» oder «Hunde» von Bedeutung. Für die Lektion planen Sie verschiedene Posten, an denen Bekenntnisse zusammengetragen werden sollen, die vorgängig von den Schülerinnen und Schülern gesammelt wurden. Bei der Anleitung zu dieser Postenarbeit fordern sie die Kinder auf, zu jenem Posten zu gehen, der sie am meisten interessiert. Es gibt keinen «richtigen» oder «falschen» Posten. Wichtig ist, dass jedes Kind dort akzeptiert ist, wo es hingeht. Die Kinder fassen auf einem Plakat zusammen, was bei ihrem Posten zu finden ist.

5. Handlungsplan erstellen

Zurück zu dem Fallbeispiel, das eine Person aus Ihrem Kollegium eingebracht hat: Machen Sie sich auf die Suche nach wiederkehrenden Situationsmustern und notieren Sie sich für Situationen, die der geschilderten ähnlich sind, folgende Punkte:

- a. Was sind die Merkmale dieser Situationen?
- b. Wie erkläre ich mir die Gründe?
- c. Was werde ich tun (Strategie)?
- d. Warum werde ich so handeln («Brille»)?
- e. Wie kann ich überprüfen, ob mein Vorgehen erfolgreich ist?

6. Selbstreflexion betreiben

Ein unabdingbares Element der Weiterbildung ist die Selbstreflexion. Ihr Ziel liegt in der Erkenntnis darüber, wie man zum eigenen (oder anderen) Geschlecht eingestellt ist.

Frauen können sich beispielsweise fragen: Welches waren meine Idole, als ich ein Mädchen, eine junge Erwachsene war? Wie stand ich früher/stehe ich heute zu Mutterschaft, Mutter-Sein und Beruf? Welches Verhalten von Männern schätze ich? In welchen Situationen fühle ich mich eingeschränkt? (vgl. Rhyner/Zumwald 2002, S. 56–60)

Für Männer kann die Selbstreflexion angestossen werden durch Fragen wie: Welche Erwartungen, die mit meinem Geschlecht zusammenhängen, spürte ich als Junge? Wo erlebe ich Einschränkungen/Freiheiten da-

durch, ein Mann zu sein? Welche Männer zähle ich zu meinen vertrauten Freunden? (vgl. Rhyner/Zumwald 2002, S. 120f)

7. Weitere Ressourcen nutzen

Sie können Ihre Weiterbildung in einen grösseren Zusammenhang stellen. Religionslehrpersonen arbeiten mit Kindern, die in der Regel eine Hauptlehrerin oder einen Hauptlehrer haben. Wie erlebt die Kollegin/der Kollege die Kinder und die Klasse? Mit welchen Strategien geht er/sie vor? Wie reagiert die Hauptlehrperson spontan in Situationen, wo eine Geschlechterthematik offensichtlich wird? Vielleicht kann es angezeigt sein, für einzelne Lektionen die Buben und Mädchen je separat in die Religionsstunde kommen zu lassen. Inwiefern ist der Kollege/die Kollegin dafür zu gewinnen, das jeweils andere Geschlecht zu unterrichten? Oft sind Hauptlehrpersonen zurückhaltend, wenn es um die Zusammenarbeit mit Fachlehrpersonen geht. Befürchtet wird eine allzu grosse zeitliche Belastung durch Gespräche. Ich selbst pflegte als Klassenlehrperson den regelmässigen Austausch mit dem Religionslehrer – und das mit grossem Gewinn. Er konnte mir andere Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler anbieten. Wir konnten uns bei der Führung der Klasse gegenseitig unterstützen.

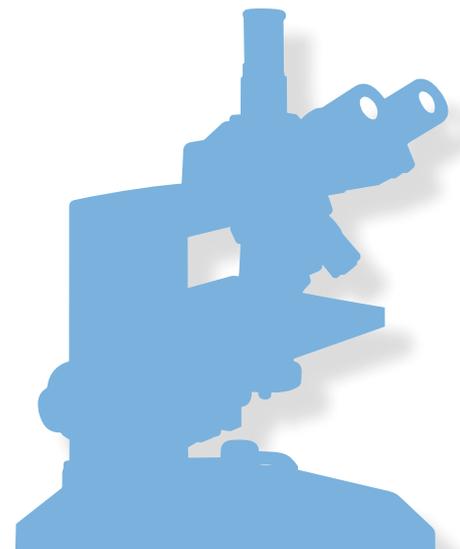
Schluss

Sich zusammen mit anderen Religions-, Fach- oder Klassenlehrpersonen geschlechtsbezogen weiterzubilden, soll zu neuen Erkenntnissen und Strategien führen. Das Denken über Mädchen und Jungen darf und muss von der einen «Brille» zur anderen oszillieren. Man darf und soll die eine oder andere Strategie abwägen und vor allem das Bewusstsein zur Vermeidung des «fundamentalen Attributionsfehlers» schärfen. Kaum jemand von uns wäre glücklich, wenn uns jemand beim Lesen dieses «reli.»-Hefts zuschauen und dazu den Kommentar abgeben würde: «Wenn ich dich so sehe: Typisch

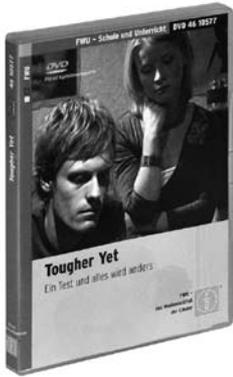
Frau/Mann.» Wir stecken als Mann oder Frau in einer bestimmten beruflichen Situation und wollen neue Erkenntnisse gewinnen. Ähnlich geht es Buben und Mädchen. Sie sind Situationen ausgesetzt, die wir als Lehrpersonen mitgestalten können – Vielfalt wahrnehmend und vielfältig handelnd.

Weiterführende Literatur:

- Thomas Rhyner / Bea Zumwald (Hg.):
Coole Mädchen – starke Jungs.
Ratgeber für eine geschlechterspezifische Pädagogik,
Bern 2002.
- Thomas Rhyner / Bea Zumwald (Hg.):
Coole Mädchen – starke Jungs.
Impulse und Praxistipps für eine geschlechtergerechte
Schule, Bern 2008.



Filmtipps Thema «geschlechter-gerecht»



Tougher Yet

Bestellnr.: DVD30641
Spielfilm, f: 15 Min.
Typ: DVD: Kurzspielfilm
Arbeitsmaterialien auf der DVD
Produzent: Toccata Film; 2007
Autor: Felice Götz

Marcus und Sarah leben schon länger glücklich zusammen und haben auf ihren Reisen durch die Welt gemeinsam viel erlebt. In der letzten Zeit ist ihre Beziehung jedoch in eine Krise geraten. Marcus zeigt sich Sarah gegenüber immer abweisender, ohne dass er ihr den wahren Grund für sein Verhalten gesagt hätte: Marcus hat sich mit Aids infiziert. Sein abweisendes Verhalten macht es wiederum Sarah schwer, ihm mitzuteilen, dass sie schwanger ist. Da es beiden nicht gelingt, offen miteinander zu reden, spitzt sich die Situation immer weiter zu. Nur eine Aussprache kann helfen. Ob und in welcher Form sie stattfinden wird und zu welchen Konsequenzen sie führt, lässt der Film offen. Ein interessanter Anspielungsfilm zu „männlichem“ und „weiblichem“ Kommunikationsverhalten. Im Rom-Teil der DVD findet sich ausführliches Arbeitsmaterial zum Film.

Themen: Gender, Aids, Kommunikation, Partnerschaft, Schwangerschaft/ Geburt, Vertrauen

Rechte: P, Ö
Adressat: M, J
geeignet ab 15 Jahren
Verleihpreis: Fr. 35.00
Verkaufspreis: Fr. 129.00



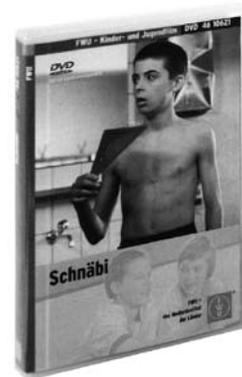
Leon Pirat

Typ: Medienpaket: 19f Dias,
 Arbeitsmaterialien, Bilderbuch,
 Bilderbuchkino DVD
Produzent: BELTZ&Gelberg
 /Matthias-Film; 2008
Autor: Christine Nöstlinger,
 Thomas M. Müller, Sylvia Näger

Der kleine Pirat Leon möchte nur ungern in die Fusstapfen seines Vaters, des Piratenkapitäns, treten, sondern lieber Koch werden. Normalerweise überfallen Piraten Schiffe mit Schätzen, aber dort wo Leons Papa segelt, gibt es nur ärmliche Fischkutten. So verbringt der Kapitän seine Zeit damit, nach dem gesunkenen Schiff mit Kisten voller Gold zu suchen, von dem Opa immer erzählt hat. Leon fährt wohl gerne auf dem Schiff mit, aber statt seinem Vater nachzueifern, schleicht er lieber zum Koch in die Kombüse. Wäre da nur nicht die Tradition von Kapitänen in seiner Familie, die er auf keinen Fall unterbrechen darf. Doch Leon bekommt seine Chance zu kochen und wird schliesslich von seinem zufriedenen Vater zum ersten Koch im Kapitänsrang ernannt. Die starke emotionale Bedeutung dieser Einigung zwischen Vater und Sohn zeigt sich nicht zuletzt daran, dass sie fröhlich - ohne es zu bemerken - an dem lange gesuchten Schiff mit dem Schatz an Bord vorbeisegeln. Das Medienpaket enthält die Bilder zum Bilderbuch als Dias sowie digital auf DVD, wahlweise mit oder ohne gesprochenen Text.

Themen: Entwicklungsprojekte, Heimat, Kommunikation, Lebensstil, Tourismus, Traum, Umwelt

Rechte: P, Ö
Adressat: V, U, M, E
geeignet ab 5 Jahren
Verleihpreis: Fr. 40.00
Verkaufspreis: Fr. 179.00



Schnäbi

Bestellnr.: DVD30734
Spielfilm, f: 13 Min.
Typ: DVD: Kurzspielfilm
Arbeitsmaterialien auf der DVD
Produzent: HGKZ,
 Studienbereich Film; 2008
Autor: Luzius Wespe

Die 14-jährige Martina soll ihrem Mitschüler Leander bei den Geometrieaufgaben helfen. Weil dieser sich in sie verliebt hat, faszinieren ihn allerdings ihre körperlichen Reize mehr als der Satz des Pythagoras. Die Mitschüler machen den beiden das Leben schwer. Sie wollen Leander zwingen, seine Männlichkeit in Zentimetern unter Beweis zu stellen und bringen ihn damit in eine peinliche Situation. Ein einfühlsamer Film über Selbstwahrnehmung, erste Liebe, Pubertät und Behauptung in der Clique, der auf eindrückliche Weise Probleme aufgreift, die zwar alle Jugendlichen beschäftigen, über die es ihnen aber meist schwerfällt zu reden.

Themen: Gender, Freundschaft, Gruppe, Ich-Entwicklung/Ich-Findung, Jugend, Liebe, Sexualität

Rechte: P, Ö
Adressat: O, J, E
geeignet ab 13 Jahren
Verleihpreis: Fr. 35.00
Verkaufspreis: Fr. 59.00

Alle Filme erhältlich
 in Verleih und Verkauf des Medienladen
 Badenerstrasse 69, Postfach, 8026 Zürich
 Tel. 044 299 33 81, Fax 044 299 33 97
info@medienladen.ch
www.medienladen.ch
 Oder beachten Sie die lokalen Medienverleihstellen.