Kirche und Schule

Nr. 164 • Dezember 2012 • 39. Jahrgang H 1072

Jungen sind anders

Mädchen auch

Schwerpunkt 3

Soziale Konstruktion von Geschlecht in der Schule 3

Jungenarbeit an der Laborschule Bielefeld 9
Reflexionen aus der Praxis

Hauptabteilung 15

Geschlechtergerechtigkeit als schulische Herausforderung 15

Rektorin Gabriele Cramer verabschiedet 17

Beispiel 19

Jungenarbeit in der Praxis 19
Ein Erfahrungsbericht von der Sophie-Scholl-Gesamtschule in Hamm

Mädchen fördern 21
Ein Beispiel aus der Sophie-Scholl-Gesamtschule in Hamm

Vom Unterschied beim Unterrichten mit dem Unterschied 23
Grundsätzliche und praxisorientierte Überlegungen zum genderbewussten Religionsunterricht

„Bin ich schön?“ – „Bin ich stark?“ 28
Mädchenarbeit und Jungenarbeit an der Papst-Johannes-Schule Münster

Mädchen fördern 30
Ein Projekt an der Maximilian-Kolbe-Schule in Nordkirchen

Lesenswert 32

Sammelrezension neuerer Studien zum Thema Jugend und Religion 32

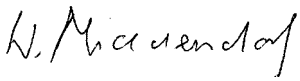
Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht 34

Sehenswert 35

el Empleo - Rollenwechsel
Auf der Suche nach dem verlorenen Sonntag
Kaddisch für einen Freund
Gekidnapped
Eisfischen

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen!

„Als Mann und Frau schuf er sie“, heißt es im ersten Schöpfungsbericht der Bibel. Jahrhunderte lang wurde die Geschlechtlichkeit des Menschen vor allem als biologische Tatsache aufgefasst. Seit einigen Jahrzehnten ist mit dem Begriff „Gender“ die soziale und kulturelle Gestaltbarkeit von Geschlechtsrollen im Blick. Wie diese Perspektive zur Abkehr von Stereotypen führen und zum pädagogisch sensiblen Umgang mit Differenzen beitragen kann, ist Thema unseres Dezemberheftes. Dass Lehrerinnen und Lehrer aktiv an der Konstruktion der Kategorie Geschlecht beteiligt sind, verdeutlicht der erste Beitrag unter der Rubrik Schwerpunkt. Statt danach zu fragen was „den Geschlechtern“ gerecht werde, plädiert die Autorin für eine individualisierende Sichtweise, die unter Beachtung der jeweiligen Unterschiede die Frage nach der Geschlechtergerechtigkeit ganz konkret für die Schülerinnen und Schüler einer Schule beantwortet. Ein entsprechendes Konzept präsentiert der nächste Beitrag. Ausgangspunkt der Darstellung ist die Jungenarbeit an der Laborschule Bielefeld, die als integraler Bestandteil einer reflexiven geschlechterbewussten Pädagogik konzipiert ist.
Koedukation und Monoedukation sind Stichworte, mit denen die Frage nach der Geschlechtergerechtigkeit an Schulen unter der Rubrik Hauptabteilung aufgenommen wird. Darüber hinaus würdigt die Rubrik eine Personalie: Zum Jahresende geht Gabriele Cramer, Referentin für Religionspädagogik an Grundschulen in den Ruhestand.
Konzepte und Erfahrungen aus der Praxis, wie man mit (Geschlechter-)Differenzen umgehen kann, dokumentiert die Rubrik Beispiel. Jeweils ein Beitrag über Jungen und Mädchenarbeit stammt aus der Sophie-Scholl-Gesamtschule in Hamm. Die Papst-Johannes-Schule in Münster stellt ihre Ansätze in einem gemeinsamen Beitrag vor. Eine zweite Förderschule, die Maximilian-Kolbe-Schule in Nordkirchen steuert ihr Projekt „Mädchen fördern“ bei. Konkretisiert am Thema „Gottesbilder“ liefert ein weiterer Text theoretische und praktische Hinweise zu einem gendersensiblen Religionsunterricht.
Noch einmal aufgegriffen wird diese Problematik mit der Besprechung eines gleichnamigen Sammelbandes unter der Rubrik lesenswert. Dort findet sich außerdem eine Sammelrezension über drei jüngst erschienene Jugendstudien, die in besonderer Weise das Verhältnis von Jugend und Religion bzw. Kirche untersuchen. Neues aus der Mediothek gibt es wie immer unter „sehenswert“.
„Als Abbild Gottes schuf er ihn“, so steht es vor dem eingangs zitierten Satz. Mit dieser Vorstellung der Ebenbildlichkeit bringt die Bibel die Würde jedes Menschen zum Ausdruck. Der pädagogisch sensible Umgang mit Differenzen ist ein angemessener Weg, dieser Würde Rechnung zu tragen.



Dr. William Middendorf
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung

Dr. Stephan Chmielus
Verantwortlicher Redakteur

Impressum Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen und Lehrer/-innen an katholischen Schulen. **Herausgeber und Verleger**: Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Tel.: 0251/4950 (Zent.), Durchw. -417. Internet: www.bistum-muenster.de **Redaktion:** Dr. Stephan Chmielus. E-mail: Kluck@bistum-muenster.de. **Layout:** dialogverlag Münster. **Druck**: Joh. Burlage, Münster **Fotos:** Svea Anais Peerrine.@photocase.de (Titelbild und S. 3), Dieter Schütz / pixelio.de (S. 5), Norbert Ortmanns (S. 11), alle anderen: Archiv, privat, Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster.

Soziale Konstruktion von Geschlecht in der Schule

Einleitung

Die Bedeutung des Geschlechts im schulischen Bereich ist mit der neuen Koedukationsdebatte seit den 1980er Jahren vor allem von engagierten Lehrerinnen und Wissenschaftlerinnen der zweiten Frauenbewegung hervorgehoben worden. Für sie stand im Vordergrund, manifeste oder subtile Benachteiligungen von Mädchen zu skandalisieren und ihnen entgegenzuwirken. Seit den PISA-Ergebnissen greifen auch die Medien verstärkt das Thema auf, nunmehr aber mit dem Tenor, das schlechte Abschneiden von Jungen in der Lesekompetenz als Folge ihrer Benachteiligung in der Schule anzuprangern. In beiden Fällen wird als Lösung sehr schnell eine erneute Geschlechtertrennung nahe gelegt. Von geschlechtsgetrennten Angeboten verspricht man sich Vorteile vor allem für die Mädchen, mittlerweile aber auch für die Jungen. Dabei werden – holzschnittartig angesprochen – folgende Annahmen unterstellt:

- Jungen verhielten sich dominant und störten dadurch den Unterricht häufiger, sie nähmen explizit Mädchen Raum und Möglichkeiten zum Lernen – deshalb profitierten vor allem Mädchen, wenn sie getrennt von Jungen lernen können.
- Jungen stünden unter ständiger Bewährung, cool sein zu müssen, so dass sie sich insbesondere in Anwesenheit von Mädchen stereotyp, das meint eher negativ, verhielten – deshalb ist es auch für Jungen günstig, wenn sie oh-

ne Mädchen lernen können.
- Lehrkräfte hätten nur bedingt Einfluss auf diese Prozesse bzw. es koste derart viel Kraft, in koedukativen Klassen Disziplin aufrechtzuerhalten, dass vor allem die Arbeit in Mädchengruppen einer Oase der Ruhe entspräche – was allerdings die Motivation für die Übernahme von Jungengruppen nicht gerade stärkt.

Diese Argumentationen werden in der Regel getragen von der Annahme grundlegender Differenzen zwischen den Geschlechtern. Im Folgenden soll dem jedoch eine andere Sichtweise gegenüber gestellt werden, nämlich die Annahme der sozialen Konstruktion von Geschlecht.[1] Mit ihr wird davon ausgegangen, dass in den Interaktionen der Kinder und Jugendlichen untereinander ebenso wie in denen mit den Lehrkräften das „geschlechtsadäquate" Verhalten ausgehandelt wird. Das gilt für koedukative Kontexte wie für geschlechtshomogene gleichermaßen. Eine solche Sichtweise erlaubt, danach zu fragen, welchen Beitrag die einzelnen Personen an der Herstellung von Geschlechterdifferenzen – eben an der sozialen Konstruktion von Geschlecht haben.

Beitrag von Lehrkräften an der sozialen Konstruktion von Geschlecht in der Schule

Anhand von verschiedenen empirischen Beispielen soll gezeigt werden, wie insbesondere Lehrkräfte an der Aufrechterhaltung von geschlechterstereotypen Verhaltensweisen beteiligt sind.

Eine australische Studie kann hierfür als allgemeiner Aufhänger dienen:

// Auch das soziale Verhalten wird von den Lehrkräften beeinflusst: Sie erwarten von Mädchen, dass diese sich als „soziale Stütze" betätigen, während sie unerwünschtes Verhalten der Jungen für selbstverständlich halten.

Ein Australisches Single-Sex Education Pilot Project (SSEPP), in dem achte bis zehnte Klassen sowohl mono- wie koedukativ unterrichtet wurden, ermöglichte den beteiligten Lehrkräften, ihr eigenes Verhalten in koedukativen Klassen besser einzuschätzen.[2] Die normalen Strategien zur Bewältigung des Schulalltags waren mit unterschiedlichen Verhaltensweisen gegenüber Mädchen und Jungen:

- Die Lehrkräfte nutzten die Anwesenheit und den Einfluss von Mädchen, um das Verhalten der Jungen zu regulieren.
- Sie übersahen die geringen kommunikativen Fähigkeiten der Jungen und taten wenig, diese durch kooperative Gruppenarbeiten oder anderen Strategien zu fördern.
- Sie vermieden Situationen, die verdeutlichten, dass Jungen nicht sehr viele schriftliche Arbeiten erledigen.
- Sie waren nicht in der Lage, den Mädchen Gelegenheiten zum Eingehen von Risiken zu geben oder ihnen offene Problemlösungen zu ermöglichen.
- Sie wussten im „tiefsten Inneren", dass es die Mädchen sein würden, die ihrer Aufforderung, etwas zu Hause als Hausaufgabe zu beenden, nachkommen würden.[3]

Die positive Einschätzung monoedukativer Mädchenklassen ergab sich aus der Tatsache, dass die Mädchenklassen leichter zu managen waren als die koedukativen oder die Jungenklassen, dies erbrachte für die Lehrkräfte genügend Zeit und Raum für andere, vor allem kooperative Problemlösegruppen und experimentelle Erarbeitungen. Wenn es gelang, das Managementproblem in den Jungenklassen vorab zu lösen, war auch dort effektives Arbeiten möglich[4] – man darf vermuten, dass dies ähnlich für koedukative Klassen gilt.

Damit verdeutlicht diese Studie, dass Lehrkräfte nicht nur Einfluss auf das Verhalten von Mädchen und Jungen haben, sondern selbst aktiver Part in den Interaktionsprozessen sind, mit denen die Bedeutung von Geschlecht und die Füllung von Geschlechtervorstellungen produziert und reproduziert werden. Damit aber sind sie beteiligt am Gelingen oder Misslingen koedukativer Lernarrangements, an der Frage, ob Mädchen und Jungen „untypische" Interessen entwickeln und entsprechende Leistungen zeigen können oder nicht. Das soll an vier weiteren Beispielen plastisch gemacht werden.

Mädchen und Jungen erhalten unterschiedliche Wissensanforderungen im Physikunterricht

Wiltrud Thies und Charlotte Röhner haben in teilnehmenden Beobachtungen am Unterricht in einer Reformschule die Bedeutung der – in der Regel unbewussten – Annahmen von Lehrkräften aufzeigen können.[5] Sie haben je eine Unterrichtsstunde Physik bei einer Lehrerin und bei ei-

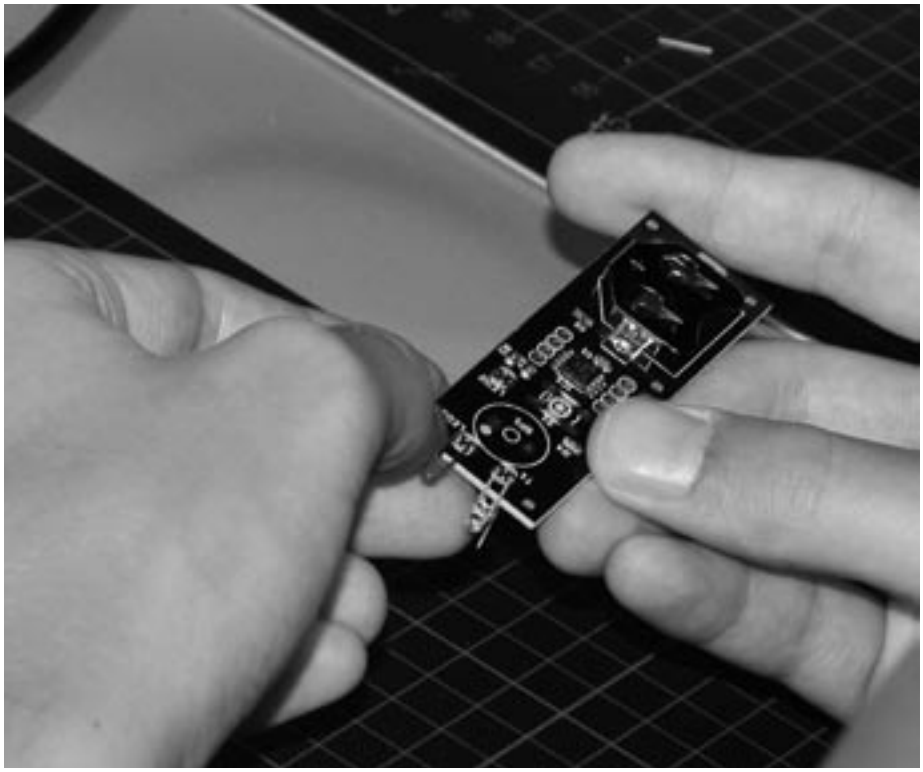
nem Lehrer beobachtet. Folgende Erkenntnisse gewinnen sie daraus:

- „Auch dann, wenn die quantitative Verteilung beim Aufrufen und ‚Drannehmen' zwischen Mädchen und Jungen annähernd gleich ist, so unterscheiden sich die an sie gerichteten Fragen inhaltlich. Jungen werden eher nach neuen Sachverhalten bzw. nach der Funktion gefragt, während sich die Fragen an Mädchen ausschließlich auf die Wiederholung behandelter Unterrichtsinhalte sowie auf Bezeichnungen von Sachverhalten beziehen.
- Jungen und Mädchen sind mit geschlechtsrollentypischen Zuschreibungen (und Wertungen!) durch die Lehrenden konfrontiert. Generell wird Jungen eine größere Vorerfahrung, insbesondere eine praktische ‚Bastelerfahrung' zugesprochen, die leicht zu verwechseln ist mit einer genuinen männlichen ‚Begabung'. Die Form der Wissensaneignung der Jungen wird als produktiv und praktisch beschrieben. Mädchen wird Fleiß und Sorgfalt attestiert und eine Wissensaneignung, die eher adaptiv und rezeptiv ist. Es folgt insgesamt eine geringere Leistungserwartung an Mädchen"[6]

Auch das soziale Verhalten wird von den Lehrkräften beeinflusst: Sie erwarten von Mädchen, dass diese sich als „soziale Stütze" betätigen, während sie unerwünschtes Verhalten der Jungen für selbstverständlich halten.[7] Die Mädchen leisten damit eine wichtige Funktion im Unterricht, die zugleich nicht als Leistung wertgeschätzt wird, die Jungen werden in sozialer Hinsicht nicht gefordert – und damit auch nicht gefördert.

Dramatisierung von Geschlecht auch in homogenen Gruppen

Das zweite Beispiel stammt ebenfalls aus dem Physikunterricht, und zwar aus Beobachtungen in einer 9. Hauptschulklasse, in der Physikunterricht in zwei geschlechtshomogenen Gruppen erteilt wurde. Es ging um das Thema Atom und Kernphysik.[8] Der Lehrer zeigte in beiden Gruppen zunächst am Computer ein Experiment, ließ es anschließend mit Demonstrationen an einer Teilchenkanone besprechen und präsentierte am Ende der Unterrichtsreihe einen selbst gedrehten Film zum Thema. Mit dem Thema Atome und Kernphysik wählte der Lehrer ein Gebiet, das auf Interesse bei Jugendlichen, besonders auch bei Mädchen stößt. Er bemühte sich darüber hinaus, konkrete Bezüge zu tatsächlichen oder vermeintlichen Interessen herzustellen: So wählte er in der Jungengruppe die Bundeswehr und den Umgang mit Gewehren zur Erklärung, bei den Mädchen ging er auf die Person von Rutherford ein. Die Tatsache, dass er einen selbst hergestellten Film zeigte, funktionierte in der Jungengruppe als Identifikations-



Eine Techniklehrerin betont, Jungen seien „lebhafter" und „technikinteressierter", während Mädchen ruhiger seien und bei ihnen „ein bisschen etwas Zaghafteres dabei ist".

// Lehrkräfte müssen sich im alltäglichen Unterrichtsgeschehen auf routiniertes Verhalten stützen können, da es unmöglich ist, jede Handlung erst zu reflektieren und sie dann auszuführen.

bzw. Vorbildmöglichkeit, in der Mädchengruppe jedoch nicht. Auch gelang sein Vergleich zwischen Wissenschaftlern vor hundert Jahren und deren damals im Vergleich zu heute wesentlich geringeren Wissensstand mit dem Wissensstand der Jugendlichen heute bei den Jungen, nicht jedoch bei den Mädchen. Als die Schülerinnen explizit nach der Bedeutung von Physik fragten, wich der Lehrer auf den Wert der Erkenntnisse für Quizsendungen aus und flüchtete sich schließlich in die Behauptung, es handele sich um Allgemeinbildung.

Die Mädchen beschwerten sich über die Lautstärke im angrenzenden Klassenraum, woraufhin der Lehrer diese als „normal" für Jungen stereotypisierte. Im Unterricht in der Jungengruppe wurden die Jungen so gut wie nicht diszipliniert, obwohl sie sehr unruhig und laut waren. In der Mädchengruppe ließ sich der Lehrer selbst auf nahezu jede Ablenkung vom Unterricht ein, zeigte aber deutlich seinen Unwillen, als die Schülerinnen erklärten, sie hätten keine Lust mehr auf den Unterricht. Die Schülerinnen stiegen in der 2. Stunde beim Film sozusagen aus, sie erklärten, das sei zu schlau für sie. Dies wurde vom Lehrer so hingenommen, er hielt nicht dagegen, sondern vertröstete sie damit, es sei gleich vorbei.

Die Trennung der Geschlechter stellt schon per se eine Dramatisierung dar – sie wird explizit am Geschlecht festgemacht, d.h. Geschlecht rückt in den Mittelpunkt. Sie wurde noch verstärkt dadurch, dass der Lehrer explizit einen Leistungsvergleich vornahm. Zwar bescheinigte er den Mädchen, besser zu sein, da dies jedoch auf der Ebene von Noten blieb, war diese Belobigung nicht geeignet, das inhaltliche Interesse zu wecken oder zu erhalten – wie die Äußerung einer Schülerin zeigte, die meinte, da sie eh keine Eins bekäme, bräuchte sie sich auch nicht mehr anzustrengen.

Der Lehrer versuchte, aktivierende Formen des Unterrichts zu wählen. Dies gelang ihm aber in der Jungengruppe deutlich besser, z.B. durch den Einsatz einer Mikrometerschraube. In der Mädchengruppe ging er einerseits systematischer vor, andererseits wiederholte er den Stoff, was zu Effekten von Langeweile und Widerstand führte.

Eine geschlechtshomogene Unterrichtung hat folglich nicht notwendigerweise automatisch eine Interessensteigerung bei den Schülerinnen zur Folge. Auch im geschlechtshomogenen Unterricht findet eine soziale Konstruktion von Geschlecht statt – in diesem Fall zeigt sie sich z.B. in subtilen Formen von Zuschreibungen wie jener, dass Jungen lauter und undisziplinierter seien. Eine Sensibilisierung für die eigenen Beiträge an der sozialen Konstruktion von Geschlecht nutzt für die Veränderung von Geschlechterverhältnissen mehr als eine schlichte Trennung der Geschlechter. Das wird im folgenden Beispiel noch deutlicher.

Mädchen langsamer – Werkunterricht
Das dritte Beispiel stammt aus dem Technikunterricht in einer ersten Klasse in einem österreichischen Gymnasium.[9] Die Techniklehrerin betonte mehrfach in Interviews, die Jungen seien „lebhafter", „technikinteressierter", hätten ein schnelleres Arbeitstempo und seien „ganz wild auf die Maschinen", während die Mädchen ruhiger, leiser seien, bei ihnen „ein bisschen etwas Zaghafteres dabei ist".

Die Beobachtungen des Technikunterrichts zeigen jedoch, dass die Lehrerin selbst den Jungen viel Raum für störendes Verhalten gibt, bevor sie überhaupt eingreift bzw. dass sie zwar häufige Ermahnungen ausspricht, aber kaum für deren Wirkung sorgt:

„Es ist sehr laut und L versucht vergeblich, für Ruhe zu sorgen. ... L zeigt die Werkzeuge für die Tonbearbeitung und fragt danach, worum es sich jeweils handelt. Vor allem die Jungen von Tisch 2 rufen rein und kommen auch dran" (Protokoll v. 27.1.06).

Obwohl die Lehrerin um Ruhe gebeten hat, bestärkt sie die Jungen, die einfach rein rufen, indem sie ihre Antworten positiv aufgreift und nicht darauf besteht, dass die Rederegeln befolgt werden. Auch in einer anderen Stunde gelingt es zwei Jungen, die Aufmerksamkeit der Lehrerin zu gewinnen: „Justus und Oswald stehen an der Bohrmaschine und zählen laut rückwärts. L kommt herbei-

geeilt, bevor sie bei eins angekommen sind und die Maschine allein bedienen können“ (Protokoll v. 13.1.06). Die beiden Jungen sind nicht etwa „wild“ auf die Bohrmaschine, sondern für sie bietet die Anweisung der Lehrerin, die Maschine nicht allein zu benutzen, die erfolgreich genutzte Chance, das Unterrichtsgeschehen zu bestimmen. Entsprechend reagiert die Lehrerin auf das Verhalten der Jungen. Gegenüber Schülerinnen wird dagegen häufiger vermerkt, dass sie ihnen „hilft“, indem sie z.B. das Sägeblatt für sie einspannt, schwierigere Sägevorgänge selbst ausführt oder ein Tonstück für eine Schülerin vorfertigt. D.h. den Mädchen gegenüber agiert sie. In den Zuschreibungen reflektiert sie jedoch nicht ihren Part am Verhalten der Kinder, sondern definiert problematisches Verhalten von Jungen um in positives Interesse oder in Lebhaftigkeit.

Positive Ermutigung für Grenzverletzungen

Es sind jedoch keineswegs allein Lehrerinnen, die Jungen zum Austesten von Grenzen ermutigen, solches Verhalten finden wir sehr wohl auch bei Lehrern, wie folgende Szene aus dem Deutschunterricht am gleichen Gymnasium zeigt:[10]
„Uwe spielt mit seinen Magic-Karten. Er soll sie verschwinden lassen. Er steht auf und verkündet: ‚Ich zeige einen Trick.’ Viele Schülerinnen und Schüler sind genervt, auch der Lehrer sagt, er soll die Karten sofort wegpacken. Uwe steckt die Karten wie ein großer Zauberer in seine Hosentasche, streckt die Hände nach vorne und ruft: ‚Ich habe sie verschwinden lassen.’ Der Lehrer lobt ihn für das Spiel“ (Protokoll v. 30.5.06).

Ein Schüler spielt während des Unterrichts mit einem hoch beliebten Kartenspiel und wird vom Lehrer ermahnt, dieses weg zu packen. Statt der Anweisung Folge zu leisten, kündigt er an, einen Trick vorzuführen, d.h. er zieht die Aufmerksamkeit aller auf sich. Da er häufiger in dieser Art „nervt“, sind die Mitschülerinnen und Mitschüler nicht besonders begeistert über die Ankündigung, was Uwe aber nicht hindert, seinen Zaubertrick vorzuführen. Diesen beherrscht er exzellent, er lässt die Karten gekonnt „verschwinden“. Insofern hat er der Anweisung des Lehrers Folge geleistet und dies zugleich nicht einfach „brav“ getan. Der Lehrer hätte die Möglichkeit gehabt, dies einfach zur Kenntnis zu nehmen – damit wäre beiden letztendlich gerecht geworden, indem die Anweisung ausgeführt worden wäre und Uwe zugleich im Mittelpunkt gestanden hätte. Stattdessen aber lobt er Uwe noch für die Art der Grenzverletzung – erteilt also implizit eine Einladung zum Austesten der Grenzen.

Was sind die pädagogischen Konsequenzen?

Betrachtet man die Beispiele verallgemeinernd und im Hinblick auf den Beitrag der Lehrkräfte an der Konstruktion von geschlechterdifferentem Verhalten, so lassen sich folgende Punkte festhalten:

Lehrkräfte müssen sich im alltäglichen Unterrichtsgeschehen auf routiniertes Verhalten stützen können, da es unmöglich ist, jede Handlung erst zu reflektieren und sie dann auszuführen. Zu solchen nicht bewussten – doxischen – Routinen gehören auch Wahrnehmungen, die sich auf Geschlecht beziehen. Diese sind zum einen getragen von den konkreten Beobachtungen und Erfahrungen, die seitens der Lehrkräfte im Laufe ihrer Erwerbsbiographie gemacht wurden. Sie sind aber auch gespeist von gesellschaftlich geteilten Vorstellungen über Männlichkeit und Weiblichkeit und entsprechen folglich den Geschlechterstereotypen. Diese sind keine reinen Fiktionen, sondern wirken in gewisser Weise doppelt: Sie orientieren das Verhalten aller Beteiligten, weil sie einen Rahmen vorgeben für angemessenes Verhalten. Sie wirken aber auch einengend, weil das Überschreiten des Rahmens immer mit beson-

Literatur:

Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2007): Eine Bühne für Inszenierungen. Doing Gender im Schulalltag. In: Jungen. Schüler. Seelze-Velber: Friedrich Verlag, S. 90–93.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, Edith/ Klika, Dorle/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb., S. 175-191.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Willems, Katharina; Feltz, Nina; Freese, Urte; Läzer, Katrin Luise (2008): Genus - geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn /Obb.

Parker, Lesley H.; Rennie, Léonie J. (2002): Teachers’ implementation of gender-inclusive instructional strategies in single-sex and mixed-sex science classrooms. In: Int. J. Sci. Educ., Jg. 24, Nr. 9, S. 881–897.

Thies, Wiltrud; Röhner, Charlotte (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim.

// Konstruktion von Geschlecht heißt nicht, es gäbe keine Unterschiede. Zweigeschlechtlichkeit lebt davon, solche immer wieder zu produzieren, sie sind in gewisser Weise notwendig und orientierend. Problematisch werden sie dort, wo unnötige Einengungen der Einzelnen und damit Benachteiligungen erfolgen.

derer Aufmerksamkeit verbunden und insofern riskant ist.

Die Beispiele sollten deutlich machen, dass unsere Vorstellungen davon, was Schüler können und wie sie sich verhalten im Verhältnis zu dem, was Schülerinnen können und wie sie sich verhalten nicht losgelöst ist von unseren eigenen Verhaltensweisen – am doing gender sind alle Interaktionspartner/innen beteiligt. Im koedukativen Physikunterricht unterstellten die Lehrkräfte unbewusst den Jungen höhere Kompetenzen und steuerten ihre Fragen entsprechend. Der monoedukative Unterricht setzte solche Mechanismen nicht einfach außer Kraft. Auch in ihm geht es darum, ob die Interessen und Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen erreicht werden können oder nicht. Der monoedukative Technikunterricht zeigte, dass die Wahrnehmungen der Lehrerin – nämlich die Mädchen für langsamer und sorgfältiger bzw. die Jungen für lebhafter und interessierter zu halten – ihr eigenes Verhalten mitsteuert und so in einem Wechselprozess solche Verhaltensweisen produziert und reproduziert. Schließlich wird grenzüberschreitendem Verhalten von Jungen nicht immer Einhalt geboten – auch deshalb nicht, weil es zugleich so etwas wie das Salz in der Suppe der Alltagsroutinen darstellt. Die Kinder – und hier mehr die Jungen – bewegen sich mit einem solchen Verhalten auf dem schmalen Grat der Wertschätzung und Bewunderung – auch durch die Mitschülerinnen und Mitschüler – und der Disziplinierung durch die Lehrkräfte. Denn es sind die Lehrkräfte, die darüber entscheiden, wo die Grenze liegt.

Was aber heißt das für Veränderungsmöglichkeiten?

Thies und Röhner fordern aus den Erkenntnissen ihrer Studie, dass Lehrerinnen und Lehrer sich vor allem im Beobachten von Kindern, Unterricht und insbesondere Interaktionsstrukturen üben. „Das gezielte Beobachten sprengt ein Unterrichten aus Routine und führt im besten Fall zu einem Nachdenken über die Kinder, mit denen man arbeitet.“[11] Zunehmend finden sich in guten Schulen Möglichkeiten der kollegialen Hospitation, die für derartige Reflexionen hervorragend geeignet wären. Entscheidend ist dafür, dass solche Beobachtungen getragen sein müssen von einem gendersensiblen Blick: D.h. einerseits geht es sehr wohl darum, auf stereotype Verhaltensweisen zu achten und ein Auge auf benachteiligende Strukturen zu haben. Andererseits ist gerade die Suche nach den Gegenbeispielen – wie das in der Forschung zentral angemahnt wird – sehr wichtig: Dann nämlich entdeckt man, dass es nur wenige Jungen sind, die dominierendes und störendes Verhalten zeigen. Stille Jungen kommen oft gar nicht in den Blick. Man entdeckt auch, dass es sehr wohl dominierende und störende Mädchen gibt, ebenso wie stille. Man entdeckt möglicherweise auch, dass man unterschiedlich auf die Dominanz von Jungen und Mädchen reagiert und kann so den eigenen Beitrag an der Konstruktion von Geschlecht aufdecken.

Unter dem Stichwort Heterogenität oder Diversity lässt sich diese Strategie fassen. Ein wichtiger Schritt dabei ist, sich von dem Blick auf die Gendergruppen zu lö-

1 Zur detaillierten Darstellung dieses Ansatzes vgl. Faulstich-Wieland 2004.
2 Vgl. Parker/Rennie 2002.
3 Vgl. ebd. S. 893.
4 Vgl. ebd. S. 894.
5 Vgl. Thies/Röhner 2000.
6 Ebd. S. 164.
7 Vgl. ebd. S. 165.
8 Zur detaillierteren Beschreibung vgl. Faulstich-Wieland u.a. 2008, S.29-60.
9 Zur detaillierteren Beschreibung vgl. Budde u.a. 2008, S. 243-272.
10 Vgl. Faulstich-Wieland 2007.
11 Thies/ Röhner 2000, S. 166. Für weitere Publikationen aus unserem Forschungsprojekt siehe: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/faulstich-wieland/Oesterreich-DFG.htm.

sen, um die Individuen wahrzunehmen. Von einer individualisierenden Sichtweise aus stellt sich die Frage dann nicht mehr, was wäre den Geschlechtern gerecht, sondern was macht gute Schule aus. Das bedeutet nun keineswegs eine Rückkehr zu einer vermeintlichen Geschlechtsneutralität. Im Bemühen um individuelles Eingehen auf die Kinder muss dennoch der Blick auf Geschlecht beibehalten werden. Konstruktion von Geschlecht heißt nicht, es gäbe keine Unterschiede. Zweigeschlechtlichkeit lebt davon, solche immer wieder zu produzieren, sie sind in gewisser Weise notwendig und orientierend. Problematisch werden sie dort, wo unnötige Einengungen der Einzelnen und damit Benachteiligungen erfolgen. Dramatisierungen von Geschlecht können Benachteiligungen aufdecken, so dass sie wichtig sind. Zugleich sind sie aber immer in der Gefahr, Unterschiede zu reproduzieren und Stereotype zu verfestigen. Insofern ist die Reflexion des Verhältnisses von entdramatisierenden Maßnahmen zu einer aus einer Gerechtigkeitsperspektive heraus notwendigen Dramatisierung wichtig.

Schulleitungen können solche Prozesse in vielfacher Hinsicht unterstützen: Neben der Ermöglichung von kollegialen Hospitationen gehört insbesondere die explizite Auseinandersetzung um das eigene schulische Verständnis von Geschlechtergerechtigkeit dazu.

Dieser Beitrag wurde unter dem Titel „Geschlecht als soziales Konstrukt“ zuerst veröffentlicht in Heft 2/2011 der Zeitschrift Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, Carl Link Verlag Köln, mit dem Thema „Gender und Schule“; S. 44-47. Wir danken dem Verlag und der Autorin für die freundliche Genehmigung, den Artikel in unserer Zeitschrift zu veröffentlichen.

Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland
Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, Schwerpunkt Schulpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Sozialisationsforschung.

H.Faulstich-Wieland@uni-hamburg.de

Jungenarbeit an der Laborschule Bielefeld

Reflexionen aus der Praxis

Dieser Beitrag gibt einen Einblick in die Konzeption und Praxis der Arbeit mit Jungen an der Laborschule. Die Laborschule Bielefeld ist eine staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen und zugleich wissenschaftliche Einrichtung der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Mit ihren Jahrgängen von 0 bis 10 bietet die Laborschule eine Vielfalt an Möglichkeiten pädagogischen Handelns. Besondere Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten für Jungen ergeben sich neben dem regulären Sportunterricht insbesondere in jahrgangsübergreifenden Wahlpflichtkursen ab der 5. Jahrgangstufe.

Darstellung eines Jungen-Wahlkurses in den Jahrgängen 8, 9 und 10

Ähnlich wie in den Kursen für die jüngeren Jahrgänge stellen sich die Teilnehmer der Jahrgänge 8 – 10 zu Beginn des Kurses vor. Die Jungen erhalten die Aufgabe, über ihr gegenwärtiges Leben und über ihre Zukunftsperspektiven zu berichten. Üblicherweise werden von ih-

// Es muss im Unterricht darum gehen, Jungen Erfahrungen zu ermöglichen, in denen sie persönliche Nähe, gegenseitiges Zu- und Vertrauen, wirkliche Freundschaften und solidarische Unterstützung und Hilfe entwickeln können, in denen sie angstfrei erleben, dass ihre persönliche Schwäche und Hilflosigkeit verstanden und akzeptiert wird.

nen Themen wie Schulalltag, Hobbys und Aktivitäten mit Freunden benannt. Der Blick in die Zukunft fällt ihnen schon schwerer. Manche äußern relativ realistische, zeitnahe Themen wie den gewünschten Schulabschluss und Gedanken über die eigene Berufswahl, andere Jungen stellen eher fiktionale Entwürfe über ein Leben mit viel Geld und für sie attraktive Freizeitaktivitäten vor. Alle Themen, die im Verlauf des einjährigen Kurses behandelt werden, beziehen sich immer wieder darauf, das Bild von „Meinem Leben im Moment und in Zukunft“ zu vervollständigen.

Neben den körper- und sportbezogenen Schwerpunkten wie Grenzerfahrungen in Wagnissituationen – Körperwahrnehmung - ritualisiertes Ausleben von Kraft und Aggression beim Ringen und Kämpfen - Verbesserung der eigenen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten beim Tanzen - Kooperationsfähigkeit in regelgeleiteten Sportspielen - werden in den Theoriestunden Themen besprochen, die mit Alltagserfahrungen und Problemen von Jungen eng korrespondieren. Im Folgenden führe ich an dieser Stelle einige beispielhaft auf:

- Gewalt und Aggression: Gründe und Bewältigungsstrategien
- Angst und Unbehagen: Kenne ich / habe ich Angst? Was macht die Angst mit mir? Was mache ich mit der Angst?
- Welche Stärken und Schwächen habe ich?
- Welche Bilder von Männlichkeit existieren in unseren Köpfen und in unserer Gesellschaft und welche Probleme für Jungen können dadurch entstehen?
- Computernutzung: Vorteile und Risiken
- Sexualität zwischen Pornografie und Partnerschaft
- Männer und Kinder / Väter und Söhne
- Die Verknüpfung von Beruf, Haushalt, Partnerschaft und Freizeit
- Geld oder Leben
- Gewalt und Fairness im Sport: Ursachen und Erscheinungsformen
- Erfahrungen mit Freundschaft und Partnerschaft gegenüber Jungen und Mädchen:
- Was macht eigentlich einen Jungen zu einem Jungen?
- Was sich Jungen / Männer von Mädchen / Frauen wünschen
- Was sich Mädchen / Frauen von Jungen / Männern wünschen.

Auch diese Themen werden didaktisch-methodisch aufbereitet, wobei Experten von außen den Bearbeitungsprozess bereichern können. Im Rahmen der einzelnen thematischen Blöcke werden die Jungen immer wieder behutsam zur Selbstreflexion angehalten, sie sollen lernen, sprachlich ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken und miteinander zu kommunizieren.

Ziele von Jungenarbeit

Den vorgestellten Inhalten liegt eine Zielperspektive zugrunde, die an einer Stärkung des männlichen Selbstwertgefühls, an einer behutsamen Veränderung des männlichen Selbst-verständnisses und an einer Erweiterung des männlichen Verhaltensrepertoires orientiert ist. Erweiterte und veränderte männliche Einstellungen und Verhaltensweisen sind auch Voraussetzung für eine verbesserte Interaktion und für eine gleichberechtigtere Beziehung zu anderen Menschen, zu Jungen wie zu Mädchen. Jungenarbeit sollte an den männlichen Äußerungen, Interessen und an männlichen Stärken anknüpfen. Sie sollte sich an klar formulierten Zielen orientieren und Jungen Räume und Gelegenheiten anbieten, in denen sie neue und vielfältige Bilder ihrer Männlichkeit entwickeln und erproben können und mehr Selbstvertrauen in bisher gezeigte Verhaltensweisen entwickeln. Diese Leitidee kann durch folgende Kompetenzen konkretisiert werden.

Sensibilität und Nachdenklichkeit stärken

Jungen sollen Gelegenheit bekommen, ihre Unsicherheiten, ihre Gefühle von Schwäche und Unterlegenheit, ihren körperlichen Schmerz, ihre Versagens- und Verlustängste, ihre Ängste vor körperlicher Gewalt und vor Zärtlichkeit, vor Rührung und Tränen wieder wahrzunehmen. Sie sollen ihre wieder ge-

wonnene Empfindungsfähigkeit als einen wichtigen und unverzichtbaren Teil ihrer Persönlichkeit zulassen und akzeptieren lernen. Dazu zählt ein selbstbewusstes und authentisches Erkennen und Vertreten der eigenen Bedürfnisse und Gefühle.

Die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der eigenen Emotionalität kann dann dazu führen, dass sie nach außen auch ausgedrückt wird und Voraussetzungen für ein besseres Verstehen schafft. Und sie sollen lernen, ihr eigenes Verhalten zu überprüfen und selbstkritisch zu reflektieren, um ihren Anteil an der Entstehung eines Konfliktes zu erkennen und möglicherweise eigene Fehler einzugestehen.

Sensibilität anderen gegenüber entwickeln und entsprechend handeln

Eine gezielte Jungenarbeit soll dazu beitragen, dass Jungen empathischer werden, ihr egoistisches zugunsten eines mitfühlenden Verhaltens verändern, den Schwächeren Schutz gewähren und ihnen Unterstützung und Hilfe zukommen lassen. Diese neue Verhaltensqualität setzt eine Selbstbefragung voraus, eine Selbstkritik und ein ehrliches Sich-Erinnern an gemeinsam gemachte Erfahrungen und Erlebnisse. Es erfordert aber auch die Bereitschaft und Fähigkeit, den anderen wirklich zuzuhören, deren individuelle Sichtweisen und Gedanken zu verstehen und auf sie einzugehen und mit den eigenen Vorstellungen auszubalancieren.

Ein verändertes Verständnis vom eigenen Körper entwickeln

Jungenarbeit im Schulsport kann als Chance gesehen werden, dass Jungen andere akzeptierte Möglichkeiten erhalten, ihren Körper zu entdecken. Sie sollen individuelle körperliche Stärken und Schwächen herausfinden und sie als Teil ihrer Persönlichkeit ansehen. Über Entspannungen und Meditationen können sie sich in ihren Körper einfühlen und ihn als unverwechselbar erleben. Jungen können lernen, sich berühren zu lassen und den Körper anderer über Berührungen kennen zu lernen. Sie sollen über diese verschiedenen zweckfreien, körpererfahrenden und sensibilisierenden Aktivitäten ein selbstbestimmtes und individuelles Körperbild entwickeln, in dem sie sich wieder finden und von anderen akzeptiert fühlen können.

Freundschaften und Gemeinschaftsgefühl stärken, ohne Machthierarchien aufzubauen

Es muss im Unterricht darum gehen, Jungen Erfahrungen zu ermöglichen, in denen sie persönliche Nähe, gegenseitiges Zu- und Vertrauen, wirkliche Freundschaften und solidarische Unterstützung und Hilfe entwickeln können, in denen sie angstfrei erleben, dass ihre persönliche Schwäche und Hilflosigkeit verstanden und akzeptiert wird. Gleichberechtigte, verlässliche Beziehungen gilt es untereinander aufzubauen, in denen Jungen ihre Überlegenheits- und Machtansprüche nicht mehr zwanghaft ausleben müssen.

Kommunikations- und Konfliktfähigkeit verbessern

Wir müssen also weitaus größeren Wert auf die Entwicklung der sozialen Kompetenzen von Jungen legen, auf das Zuhörenkönnen, das Einhalten von Gesprächsregeln, auf Frustrationstoleranz, auf das Lernen von Konfliktlösungsstrategien und die Fähigkeit zum Ausbalancieren eigener Interessen und Erwartungen mit denen anderer. Das ist besonders wichtig im Hinblick auf die Tatsache,

Hausarbeit und Familienaufgaben fallen in unserer Gesellschaft überwiegend Mädchen und Frauen zu.

dass in der Schule jeden Tag unzählige soziale Kommunikationssituationen zwischen den Schülerinnen und Schülern stattfinden.

Ursachen von Aggression und Gewalt im Sport und Sportunterricht erkennen und reflektieren lernen

Die Jungen sollen die schulischen, gesellschaftlichen und sportimmanenten Ursachen von Aggression und Gewalt erkennen, reflektieren, veränderte Formen der Konfliktbewältigung erlernen. Ziel dabei ist, einen Beitrag dazu zu leisten, dass Gewalt nicht als Mittel der persönlichen, sozialen und politischen Auseinandersetzung akzeptiert und verwendet wird. Jungen müssen erfahren, dass sie sich durch ein typisch männliches Rollenhandeln einschränken. Es gilt bewusst zu machen, wie und warum Sozialisation zur Männlichkeit noch immer mit gewalttätigem Verhalten verbunden ist und vielfach eine Abgrenzung zu allem typisch Weiblichen beinhaltet. Zu thematisieren ist auch, inwieweit der von den Jungen oft nicht einlösbare Überlegenheitsanspruch als eine mögliche Ursache aggressiven und gewalttätigen Verhaltens angesehen werden kann, und welche Rolle Medien und die Gruppe der Gleichaltrigen dabei spielen.

Ein verändertes Verständnis von Sport und Bewegung erwerben

Im Interesse eines befriedigenden, gleichberechtigten Miteinanders der Jungen aber auch der Geschlechter untereinander muss es ein Ziel von Jungenarbeit im Sportunterricht sein, die pädagogischen Perspektiven auf den Sport, wie sie in den Richtlinien und Lehrplänen des Landes NRW entfaltet werden, für Jungen ausgewogen wirksam werden zu lassen. Es gilt die Dominanz der Perspektive „Überbietung - Leistungssteigerung“ abzubauen und die Bedeutung von Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit, von Gesundheitsförderung, Kommunikation und Kooperation für die Jungen erfahrbar werden zu lassen.

Geschlechterbewusste Pädagogik als Schulprogramm

Die Verwirklichung einer emanzipatorischen Jungen- und Mädchenarbeit kann nur dann gelingen, wenn sie integraler Bestandteil einer reflexiven, geschlechterbewussten Pädagogik in der Schule ist. Ein Fachunterricht oder ein Wahlkurs allein ist mit der Stärkung männlicher und weiblicher Verhaltensweisen und Tugenden überfordert. Wir skizzieren deshalb kurz, welche Möglichkeiten das Schulprogramm der Laborschule für Mädchen und Jungen bietet, um die Geschlechterverhältnisse und ihre Konstitutionsbedingungen zu reflektieren, Gegenerfahrungen dafür zu eröffnen und geschlechtsstereotype Festlegungen ansatzweise zu verändern.

1989 hat sich das Kollegium der Laborschule darüber verständigt, dass eine geschlechterbewusste Pädagogik zum Schwerpunkt des Schulprogramms werden soll. Die Laborschule ist seitdem bemüht, durch eine inhaltliche und konzeptionelle Verzahnung von Unterrichtsvorhaben auf allen Jahrgangsstufen den Anspruch reflexiver Koedukation einzulösen und neue Perspektiven für die Geschlechtererziehung zu eröffnen. Dabei bedarf es einer interdisziplinären Zusammenarbeit möglichst vieler Fachbereiche und einer Vernetzung verschiedener Fächer und - je nach inhaltlichen und pädagogischen Erfordernissen - einer phasenweise Trennung von Mädchen und Jungen im Fachunterricht.

Wir skizzieren nachfolgend einige Ansätze zur Mädchen-Jungen-Sozialisation:

„Reproduktionsarbeit“

In unserer Gesellschaft gibt es nach wie vor eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die Tätigkeiten im Reproduktionsbereich (Hausarbeit, Familienaufgaben) hauptsächlich den Mädchen und Frauen zuweist. In der Schule werden Mädchen und Jungen für Arbeiten im Reproduktionsbereich nicht in umfassender Weise qualifiziert - häufig gibt es immer noch getrennte Kurse: „Hauswirtschaft für Mädchen“ und „Technik für Jungen“. Das Projekt „Reproduktionsarbeit“, das z. B. im Jahrgang 5 durchgeführt werden kann, will Mädchen und Jungen Fertigkeiten vermitteln, die für die Führung eines Haushaltes notwendig sind. Jungen sollen die Bedeutung dieser Tätigkeiten für das Zusammenleben erkennen und akzeptieren, während Mädchen sich in Bereichen erproben können, die typischerweise den Männern zugewiesen werden, z. B. mit der

// Jungen brauchen (an-)greifbare Vorbilder, sie benötigen Reibungsflächen, Grenzen und persönliche Abgrenzungen.

// Ein Lehrer, der geschlechterbewusste Pädagogik im Rahmen von Jungengruppen umsetzen will, sollte sich phasenweise von seiner Lehrerrolle distanzieren können.

Bohrmaschine arbeiten, ein Fahrrad reparieren, Tapezieren und Streichen. Auch Wahlkurse wie „Catering“ und „Kochen nach Lust und Laune“ sind diesem Leitgedanken verpflichtet und diskutieren die gesellschaftlich vorgegebenen geschlechtsspezifischen Erwartungen und Orientierungen.

„Mädchen- und Jungenkonferenzen“

Die Funktion dieser Konferenzen besteht darin, in einer geschlechtshomogenen Gruppe, also in geschützten Räumen Themen, Probleme und Fragen anzusprechen, bei der die Beteiligung des jeweils anderen Geschlechts die Offenheit der Gespräche beeinträchtigen könnte. Jungen- und Mädchenkonferenzen finden in fast allen Jahrgängen einmal im Monat statt und dauern ein bis zwei Unterrichtsstunden. Es gibt in der Regel ein festes Thema, z. B. „Freundschaften“, „Gruppenprobleme“, „Trennung“, „Umgehen mit Angst“, das meist in mehreren Sitzungen behandelt wird. Darüber hinaus werden aktuelle Probleme der Jungen und Mädchen in der Klasse besprochen.

„Liebe, Freundschaft, Sexualität“

In diesem Projekt sollen Mädchen erfahren und darüber sprechen, wie sie sich als Mädchen untereinander und Jungen gegenüber verhalten. Umgekehrt sollen Jungen darüber nachdenken und kommunizieren, wie sie sich in einer gemischten Gruppe verhalten und wie sie in einer Jungengruppe auftreten. Jungen und Mädchen sollen sich selbst und dem anderen Geschlecht gegenüber sensibel werden und ein gleichberechtigtes Miteinander einüben. Im Rahmen einer geschlechterbewussten Sexualpädagogik sollen sie sich über ihre Vorstellungen von Liebe, Freundschaft und Sexualität austauschen. Dabei wird im Wechsel mit geschlechtshomogenen und -heterogenen Gruppen gearbeitet.

„Lebens- und Berufsplanung von Mädchen und Jungen“

Hierbei handelt es sich um ein in den Jahrgängen 8 - 10 durchgeführtes Projekt, das die unterschiedlichen Vorstellungen von Mädchen und Jungen zur Lebens- und Berufsplanung aufgreift und anhand von Aufsätzen wie zum Thema „Mein Leben in 20 Jahren“ behandelt. Noch immer ist bei etlichen Jungen das Bild der „Frau, die zu Hause bei den Kindern bleibt“ in den Köpfen, während sich Mädchen zwar ein Leben ohne Beruf nicht vorstellen können, sich aber natürlich auch um ihre Kinder kümmern möchten. Den Jugendlichen mit Rat zur Seite zu stehen, ihnen zu vermitteln, dass sie mit ihren Ängsten und Hoffnungen in der Geschlechtsgruppe nicht allein stehen und mit ihnen besprechen, wie die nächsten konkreten Zukunftsschritte aussehen können, sind wichtige inhaltliche Bestandteile des Projekts.

„KITA-Praktikum“

Dieses Projekt findet im 7. Jahrgang statt und findet seine Vor- und Nachbereitung im Fachbereich Sozialwissenschaften. Es ist besonders für Jungen wichtig, denn unsere Erziehungspraxis in Schule und Familie ermöglicht Jungen nur in seltenen Fällen den Umgang mit hilfsbedürftigen Menschen und kleinen Kindern. Die Folge ist, dass sie sich nicht in diese hinein versetzen können und ihre Bedürfnisse oft nicht verstehen. Die Bedeutung von Zuwendung und Fürsorge ist ihnen häufig fremd. Ein Praktikum von einer Woche in einer Kindertagesstätte (KITA), die Arbeit mit kleinen Kindern und deren Betreuung kann hier nachhaltige Wirkung haben.

Auch viele Mädchen können hier profitieren. Auch wenn sie schon in ihrer Familie jüngere Geschwister betreuen, so erweitern sie durch dieses Praktikum ihre Erfahrungen auf diesem Gebiet und lernen sie zu reflektieren.

Jungenarbeit und Lehrerpersönlichkeit

Um Jungen emotional zu erreichen und um sie dort abzuholen, wo sie sich auf ihrer augenblicklichen Entwicklungsstufe befinden, bedarf es, wenn man das bisher Geschriebene berücksichtigt, neuer Konzeptionen, Inhalte und Methoden. Das reicht allerdings nicht aus.

Entscheidend ist auch die Einstellung und Haltung der Lehrkraft, die

Jungenkurse durchführt. Im Interesse der Erweiterung männlicher Einstellungen und Verhaltensweisen würden Jungen Lehrkräfte nicht akzeptieren, wenn diese nicht von ihnen als „männlich“ anerkannte, vorbildliche Personen eingestuft werden. Jungen brauchen (an-)greifbare Vorbilder, sie benötigen Reibungsflächen, Grenzen und persönliche Abgrenzungen. Das können nur (Pädagogen-)Männer, die sich mit ihrer eigenen Kindheit als Junge auseinander gesetzt haben, die ihre Männlichkeit reflektieren und die über die Chancen und Risiken männlicher Geschlechterrollen in der heutigen Gesellschaft informiert sind. Ein Lehrer, der geschlechterbewusste Pädagogik im Rahmen von Jungengruppen umsetzen will, sollte sich phasenweise von seiner Lehrerrolle distanzieren können. Er darf nicht belehren, beurteilen oder gar bewerten. Er sollte ein emphatischer, bisweilen aber auch kritischer und streitbarer Wegbegleiter der Jungen sein, der als männliche Orientierungsfigur dienen kann. Auf der einen Seite repräsentiert er in gewisser Weise das klassische Rollenverständnis des Mannseins. Gleichzeitig sollte er aber auch eine Reihe eher neuer und erweiterter männlicher Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen und authentisch vorleben. Wer von den Umgangsformen, die man gewöhnlich bei Jungen erlebt, grundsätzlich genervt ist, was bisweilen durchaus verständlich erscheint, dem wird Jungenarbeit eher schwer fallen. Ein Verständnis für die oft eingeschränkten Ausdrucksformen der Jungen auf ihrer Suche nach Männlichkeit erscheint notwendig. Deshalb kann Jungenarbeit auch nicht verordnet werden.

Wolfgang Seidensticker
Lehrer an der Laborschule Bielefeld mit den Fächern Deutsch, Sport und Soziale Studien.

wseidensticker@gmx.de
www.laborschule.de

Geschlechtergerechtigkeit als schulische Herausforderung

In der Bundesrepublik Deutschland vollzog sich die weitgehende Aufhebung der Trennung von Schülerinnen und Schülern in den weiterführenden Schulen in den 1950er bis 1970er Jahren. Die koedukative Erziehung wurde zur Norm und war schulpraktische Konsequenz einer sich zunehmend durchsetzenden gesellschaftlichen Vorstellung, dass eine monoedukative Erziehung die soziale Benachteiligung von Frauen festige und geschlechtsspezifische Rollenmuster jeweils tradiere. Eine offene und aufgeklärte Gesellschaft, die die Rollen- und Aufgabenverteilung von Mann und Frau nicht vorschreiben könne und auch einer emanzipierten Sexualmoral Beachtung zu schenken habe, dürfe indes die auf althergebrachte Wertüberzeugungen rekurrierende Trennung der Geschlechter in der schulischen Erziehung nicht aufrecht erhalten, sondern müsse vielmehr durch eine aufgeklärte koedukative Erziehung einen Beitrag zur Bildung selbstbestimmter Menschen und zur Weiterentwicklung einer Gesellschaft leisten, in der askriptive Merkmale wie Geschlecht oder Alter nicht über den sozialen Status bestimmen sollen.[1]

Heute kann konstatiert werden, dass zwar viele Erwartungen an die Koedukation erfüllt wurden, aber auch ernüchternde Erfahrungen mit Koedukation zu konstatieren sind, die weiterhin Handlungsbedarf signalisieren. Nachfolgend sollen in einem ersten Schritt einige dieser statistisch relevantem Erfahrungen mit der Praxis schulischer Koedukation kurz skizziert werden, um hieraus in weiteren Schritten Handlungsherausforderungen und -optionen gerade auch für katholische Schulen und ihre Träger abzuleiten.

Einige Hinweise zu den Erfahrungen mit schulischer Koedukation

Am Anfang soll die Feststellung stehen, dass mit der Einführung der schulischen Koedukation eine pädagogisch und gesellschaftlich sinnvolle Weiterentwicklung schulischer Erziehung stattgefunden hat, eine Rückkehr zu den alten Zeiten also nicht angezeigt ist. Gleichwohl bieten Erfahrungen mit der Praxis schulischer Koedukation Anlass, über konzeptionelle Weiterentwicklungen nachzudenken. So scheint etwa die in Schulen praktizierte Koedukation bislang nicht den Anspruch eingelöst zu haben, tradierte Rollenmuster von Mädchen einerseits und Jungen andererseits zu überwinden; eher ist eine Stabilisierung festzustellen. So zeigen sich Mädchen im Unterricht tendenziell zurückhaltender als Jungen, sie bevorzugen eher die vermeintlich „weichen“ Fächer des sprachlichen oder gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes gegenüber mathematisch-naturwissenschaftlichen oder technischen Fächern.[2]

Zugleich belegen Forschungsergebnisse, dass eine monoedukative Erziehung von Mädchen und damit reine Mädchenschulen nicht unbedingt rollenkonformistisch im Sinne gesellschaftlich überholter Muster wirken müssen. Für viele überraschend war z. B. die Erkenntnis, dass Absolventinnen von Mädchenschulen sich signifikant öfter für technische Studiengänge und Berufe entscheiden als die Referenzgruppe koedukativer Schulen.[3]

Und auch für die Jungen scheint die in Schulen praktizierte Form der Koedukation keineswegs nur vorteilhaft zu sein. So bleiben die schulischen Leistungen von Jungen (nur) in koedukativen Schulen hinter denen von Mädchen zurück.[4] Ein entsprechendes Bild zeigt sich bei der Bildungsbeteiligung der Jungen: Nach der aktuellen NRW-Schulstatistik beträgt der Anteil der Schülerinnen an der gymnasialen Schülerschaft 53,1%. Diese Verhältnisse sind keineswegs neu: Den überwiegenden Teil der gymnasialen Schülerschaft in Nordrhein-Westfalen stellen die Mädchen bereits seit dem Jahr 1979.[5] Dafür beträgt aktuell der weibliche Anteil an den Hauptschülern lediglich 42,6%, an den Förderschülern gar nur 34,8%. Dass sich hinter diesen schulstatistisches Daten auch schulfachliche Leistungsdivergenzen verbergen, belegen etwa wissenschaftliche Sonderauswertungen von PISA-Studien. Danach erhöhen sich Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Laufe des Bildungswegs. Zwar schneiden die Jungen im Bereich der Mathematik in den meisten Ländern etwas besser ab als die Mädchen, doch sind diese im Bereich des Lesens als einer Basiskompetenz den Jungen klar überlegen, wobei der Abstand etwa einem Schuljahr entspricht.[6]

Die Handlungsherausforderungen

Der genderorientierte Blick auf das Bildungssystem zeigt also einen je spezifischen zusätzlichen Förderbedarf für Mädchen und Jungen, wobei für letztere die Handlungsherausforderungen (inzwischen) gravierender erscheinen. In der öffentlichen Diskussion wird dagegen - möglicherweise unter dem Eindruck der immer noch zuungunsten der Frauen bestehenden Ungleichverteilung gehobener gesellschaftlicher und insbesondere beruflicher Positionen - die Genderfrage weitgehend mit der Frauenfrage gleichgesetzt[7]: So gibt es faktische Frauenförderung, reale Frauenbeauftragte, konkrete Lehrstühle für Frauenforschung u.v.m., die mit dem männlichen Geschlecht korrespondierenden Komplementärbegriffe hingegen scheinen eher von der Wirklichkeit abstrahierende Konstrukte zu beschreiben.

Diese selektive Präsenz der Genderthematik in der öffentlichen Wahrnehmung ist misslich, kann aber nicht als Vorwand dafür herhalten, die Förderung des einen gegen die des anderen Geschlechts auszuspielen. Angezeigt sind vielmehr eine je spezifische Förderung in den Schulen sowie gesellschaftlich-politisch begleitete Unterstützungsmaßnahmen.

Für Mädchen stellen sich im schulischen Kontext insbesondere Aufgaben der Selbstbewusstseinsentwicklung und der Motivation zur konstruktiven sowie ermutigenden Auseinandersetzung mit sozialen und beruflichen Anforderungsprofilen, die sich bislang aufgrund gesellschaftlicher Traditionen vorrangig mit typisch-männlichen Rollen verbinden.

Außerschulische Unterstützungsmaßnahmen für die Förderung von Mädchen sollten sich auf die Erforschung und Offenlegung sozialer Umwelteinflüsse auf die Prägung von Geschlechterrollen sowie die differenzierte Erforschung von Gründen für die Diskrepanz zwischen einer hohen Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen einerseits und ihrer vergleichsweise geringen Vertretung in statushohen Segmenten der Berufsgesellschaft andererseits beziehen, wobei aus den Forschungsergebnissen auch praktische Konsequenzen zu ziehen wären. Wichtig wäre weiter eine stärkere Unterstützung solcher Mädchen in ihren Bildungswegen, die aufgrund der Bildungsferne ihrer Familien bislang an der angemessenen Wahrnehmung ihrer Bildungschancen gehindert sind.

Herausforderungen für die Unterstützung und Förderung von Jungen ergeben sich im schulischen Kontext in mehrfacher Hinsicht. Da ist zum einen der kritische Blick auf tradierte und das Verhalten vieler Jungen auch prägende Geschlechterrollenstereotypen zu richten, wobei der Analyse auch angemessene Maßnahmen zur Orientierung (hierzu zählen auch Vorbildfunktionen männlicher Lehrkräfte[8]) folgen müssen. Zum anderen ist den von zahlreichen Jungen praktizierten Konfliktbewältigungsstrategien (u.a. Gewalthandeln) durch stärkere Förderung sozialer Kompetenzen entgegenzuwirken. Überdies sind Lernangebote und –möglichkeiten stärker auf die eher entwicklungspsychologisch bestimmten Lernvoraussetzungen vieler Jungen abzustimmen (Identifikation hemmender und fördernder Lernvoraussetzungen und Orientierung der Lernarrangements an den fördernden Lernvoraussetzungen). Über den engen schulischen Bereich hinaus müssten insbesondere die Bildungsferne von Herkunftsmilieus (z.B. bestimmte Jungengruppen mit Migrationshintergrund) und einseitige Fixierungen auf vermeintlich männliche und (unmännlich konnotierte) weibliche (Berufs-)Rollen Anlass für gezielte Jungenförderung sein.

Handlungsebenen und -optionen zum Umgang mit Unzulänglichkeiten schulisch praktizierter Kooperation

Strategien zur Überwindung von Unzulänglichkeiten in der schulischen Förderung von Jungen einerseits und Mädchen andererseits sollten sowohl die didaktische Ebene des konkreten Unterrichts als auch dessen Voraussetzungen in den Blick nehmen. Zu diesen Voraussetzungen gehört gewiss die noch zu verbessernde sächliche und personelle Ausstattung von Schule. Ein entsprechendes Postulat ist indes nicht auf den Gender-Kontext beschränkt und soll deshalb an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden. Als genderbezogene Voraussetzung von Unterricht kann dagegen die Koedukation selbst betrachtet und damit die Frage gestellt werden, inwieweit diese sakrosankt ist oder ob bestimmte Formen/Phasen einer Monoedukation eine bessere Förderung von Jungen und Mädchen versprechen.

Wenn nämlich koedukative Umgebungen bei Jungen und Mädchen die Anpassung an hergebrachte Geschlechterrollen begünstigen und hierdurch die Nutzung von Lernmöglichkeiten begrenzt wird (vgl. PISA), dann ist auch die Möglichkeit einer temporären oder partiellen (etwa auf bestimmte Unterrichtsfächer begrenzten) Monoedukation zu prüfen. Entsprechende Modellversuche scheinen zu belegen, dass sowohl Mädchen als auch Jungen hiervon profitieren können. In den letz-

ten Jahren haben daher einzelne Schulen das Prinzip der parallelen Monoedukation eingeführt, bei der Mädchen und Jungen zumindest in bestimmten Fächern und in bestimmten Jahrgangsstufen getrennt unterrichtet werden, während ggf. in den übrigen Fächern und zumindest im außerunterrichtlichen Schulleben Koedukation besteht.

Ein Beispiel ist die Marienschule, ein bischöfliches Gymnasium in Limburg, das seit dem Schuljahr 2011/12 als vormalige Mädchenschule auch Jungen aufnimmt, aber diese von den Mädchen getrennt unterrichtet. Ausschlaggebend für dieses Erziehungskonzept waren die positiven Erfahrungen mit der Monoedukation: So hätten etwa erheblich mehr Mädchen Leistungskurse in Mathematik und Naturwissenschaften belegt als an koedukativen Gymnasien.[9] Seit zwei Jahren parallel monoedukativ ist auch das bischöfliche Marien-Gymnasium Essen-Werden, das hierzu in seinem Schulprogramm auf die Entlastung von geschlechterbedingtem Konkurrenzverhalten in allen Fächern, die Vorteile geschlechtshomogener Lerngruppen durch eine adressaten-spezifische Differenzierung und Passung der Lernangebote und die Möglichkeit zum besseren Eingehen auf geschlechtsspezifische Entwicklungsstadien verweist.[10]

Da die Praxis der parallelen Monoedukation noch am Anfang steht, wird sich erst in einigen Jahren zeigen können, ob die angenommenen Vorzüge sich auch in systematischen Evaluationen verifizieren lassen.

Demgegenüber ist bei der Ebene konkreten didaktischen Handelns an Fördermöglichkeiten gedacht, die mit dem Lehrerhandeln und der

Rektorin Gabriele Cramer verabschiedet

Gabriele Cramer, Referentin für Religionspädagogik an Grundschulen, geht zum 31. Dezember 2012 in den Ruhestand.

Bereits am 16. November wurde sie im Rahmen einer Feierstunde in Ascheberg-Herbern, ihrem geographischen Lebensmittelpunkt, verabschiedet. Nicht nur ihre Arbeitskolleginnen und -kollegen, sondern auch Weggefährtinnen und Weggefährten hatten so die Gelegenheit, Gabriele Cramer für ihren neuen Lebensabschnitt alles Gute zu wünschen. Und viele, viele kamen. So zeigte sich überzeugend, wie geschätzt die bekannte Religionspädagogin war und ist.

Gabriele Cramer war immer eine Frau der Initiative, die an vielen Stellen Neues wagte und ihrer beruflichen Tätigkeit eine neue Richtung gab.

In Arnsberg legte sie 1968 die Reifeprüfung ab und studierte anschließend an der Pädagogischen Hochschule Neuß. Nach dem Referendariat in Emmerich sammelte sie als pädagogische Mitarbeiterin zunächst außerschulische berufliche Erfahrungen bei einem großen Schulbuchverlag in Bonn, bevor sie in den öffentlichen Schuldienst eintrat. Nach einer weiteren Station in Rheinland-Pfalz kam sie schließlich nach Ascheberg-Herbern, wo sie an der dortigen Grundschule insgesamt 22 Jahre unterrichtete.

Am 1. August 1996 trat Gabriele Cramer dann als Referentin für Religionspädagogik an Grundschulen in den Dienst des Bistums Münster. Hier widmete sie sich mit großer Kraft insbesondere der Fortbildung der Religionslehrerinnen und Religionslehrern an Grundschulen, denen sie mit ihrer großen Erfahrung und ihren herausragenden theoretischen Kenntnissen viele wertvolle Impulse für ihren Religionsunterricht geben konnte.

Gabriele Cramer war es immer wichtig, ganz konkret für den katholischen Religionsunterricht zum Wohle der Kinder zu wirken. So erarbeitete sie immer wieder neue, exzellente Unterrichtsmodelle, probierte diese im eigenen Unterricht aus und gab sie den Lehrerinnen und Lehrern beispielhaft an die Hand. Darüber hinaus waren ihr das religiöse Schulleben und die Stärkung des Faches Katholische Religionslehre in den Grundschulen ein großes Anliegen.

Doch beschränkte sie sich nicht nur auf ihre Aufgaben im Referat Grundschule. Wertvolle Impulse setzte sie auch für die Ausbildung der Pastoralassistenten, zu der sie wesentlich beitrug.

In den letzen Jahren kamen noch spannende Aufgaben für sie hinzu: Zum einen entwickelte sie Elemente für die religionspädagogische Praxis im Elementarbereich, zum anderen war sie in ihrer Freizeit nicht nur im Deutschen Katecheten-Verein tätig und unterstützte ihn aktiv, sondern wirkt seit 2007 auch noch mit ihrer überzeugenden literarischen Kenntnis als Jurorin beim Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreis mit.

Vor einigen Wochen erschien im Kösel-Verlag ihr Buch „Ich dreh die Wörter einfach um. Gedichte im Religionsunterricht", mit dem sie noch einmal eindrucksvoll ihre religionspädagogische Kompetenz unter Beweis stellt.

Neben ihrer außerordentlichen Fachkenntnis werden wir ihre gelassene Freundlichkeit, ihre Hilfsbereitschaft und ausgesprochen angenehme Kollegialität sowie ihre humorvolle Art vermissen.

Für ihre Zukunft wünschen wir Gabriele Cramer alles Gute!

Bernhard Ossege
Dr. Christian Schulte

Gestaltung von Lernarrangements und -angeboten verbunden sind. Hier setzt das Konzept der sog. „reflexiven Koedukation“ an, um den o.g. unerwünschten Effekten einer koedukativen Praxis entgegen zu wirken.[11]

Anliegen der reflexiven Koedukation ist es, alle pädagogischen Arrangements so zu gestalten, dass überholte Geschlechterverhältnisse nicht stabilisiert werden, sondern möglichst eine kritische Auseinandersetzung mit solchen Verhältnissen mit dem Ziel ihrer Überwindung gefördert wird.

Dabei sollen im Schulalltag erlebbare Geschlechterhierarchien abgebaut sowie geschlechtsstereotype Attribuierungen aufgelöst werden. Intention ist nicht die Angleichung der Geschlechter, sondern die Möglichkeit, individuelle Unterschiede ohne Benachteiligungserfahrung leben zu können. Kulturellen Leistungen von Frauen soll der gleiche Stellenwert eingeräumt werden wie den kulturellen Leistungen von Männern, die Entwicklung beruflicher Perspektiven soll nicht vom Geschlecht abhängen.

Für Lehrkräfte bedeutet reflexive Koedukation nicht nur die Initiierung und Begleitung entsprechender Lernprozesse, sondern auch, sich des eigenen Rollenvorbildes bewusst zu werden und zu beachten, dass „Unterrichtsinhalte und -methoden in der konkreten Situation unterschiedliche Lerneffekte bei Mädchen und Jungen auslösen“ können „und eine Gleichbehandlung nicht zu gleichen Lernergebnissen“ führen muss.[12]

Und die kirchlichen Schulen?

Die Motive für eine parallele Monoedukation oder eine reflexive Koedukation sind nicht trägerspezifisch, auch wenn die wenigen Schulen mit paralleler Monoedukation zumeist aus Mädchenschulen in kirchlicher Trägerschaft hervorgegangen sind. Der grundsätzliche Auftrag einer aufgeklärten vorurteilsfreien geschlechtssensiblen Pädagogik besteht also unabhängig von der jeweiligen Prägung einer Schule. Insofern unterscheiden sich insbesondere öffentliche und kirchliche Schulen nicht. Für kirchliche Schulen stellen sich im Gender-Kontext allerdings zwei Aufgaben: Sie haben zur Reduzierung und letztlich zur Überwindung der unterschiedlichen oben dargestellten geschlechtsbezogenen Bildungsbenachteiligungen nicht nur aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen, sondern auch aufgrund ihres spezifischen Bildungsauftrags beizutragen. Dieser Auftrag ergibt sich aufgrund des christlichen Menschenbildes, das der Erziehung in einer kirchlichen Schule zugrunde liegt, von der Wertschätzung jedes Menschen unabhängig von seinem Geschlecht ausgeht und die Entwicklung der Potenziale jedes Menschen im Sinne der Personwerdung gebietet. Überdies ist jedes (auch geschlechtsbezogenes) Hindernis im schulischen Bildungsbemühen stets eine potenzielle Beschränkung einer reflektierten Glaubenshaltung, insofern diese auf eine möglichst ungehinderte bildende Auseinandersetzung mit Glaubensfragen angewiesen ist.

Dr. William Middendorf
Hauptabteilungsleiter Schule und Erziehung
Bischöfliches Generalvikariat Münster
sekr.leitung-schule@bistum-muenster.de

1 Vgl. Bundsministerium für Familie, Frauen, Kinder und Soziales: Was ist Gender Mainstreaming? (abrufbar unter http://www.gender-mainstreaming.net/gm/Wissensnetz/was-ist-gm,did=13986.html, 06.10.2012)
2 Vgl. Kröll, D.: Gender und MINT. Schlussfolgerungen für Beruf, Unterricht und Studium. Kassel 2010
3 Vgl. etwa Stewart, G.: Die Motivation von Frauen für ein Studium der Ingenieur- und Naturwissenschaften. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. München 2003, S. 49
4 Vgl. Booth, L. A./Nolen, P. J.: Gender Differences in Risk Behaviour: Does Nurture Matter? Bonn 2009. Allerdings ist unsicher, inwieweit hier von allgemein gültigen Aussagen ausgegangen werden kann.
5 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hg.): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2011/12, S. 176
6 Vgl. Budde, J.: Bildungsforschung Band 23. Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/ männlichen Jugendlichen. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin 2008
7 Vgl. Stecklina, G./Spies, A.: Gender und Koedukation. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008, S.90
8 Dass der Lehrerberuf immer mehr zu einem Frauenberuf wird, begrenzt das praktische Angebot für Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen.
9 Vgl. Hanack, P.: Jungen hier, Mädchen da. In: Frankfurter Rundschau vom 06.08.2011
10 Vgl. Bischöfliches Gymnasium Mariengymnasium Essen-Werden (Hg.): Schulprogramm, S. 5
11 Vgl. Faulstich-Wieland, H.: Reflexive Koedukation als zeitgemäße Bildung. In: Otto, H.-U./ Oelkers, J. (Hg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München 2006, S. 261-274
12 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Mädchen und Jungen – verschieden (und) stark. Koedukation reflektieren, weiter entwickeln und neu gestalten. Abrufbar unter: www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Gleichstellung/Koedukation21/Koedukation-Broschuere.pdf (07.10.2012)

Jungenarbeit in der Praxis

Ein Erfahrungsbericht von der Sophie-Scholl-Gesamtschule in Hamm

Mit dem hier vorgestellten Unterrichtsmodell möchte ich interessierte Kollegen/innen anregen und auch dazu motivieren, die Jungenarbeit im Schulprogramm zu verankern – und entsprechend natürlich auch die Mädchenarbeit. Ich verwende hier bewusst den Begriff Jungenarbeit und nicht Jungenförderung, denn zum einen müssen Jungen nicht explizit gefördert werden, nur weil sie Jungen sind. Zum anderen zeigt die Unterrichtpraxis, dass es ein wirkliches Miteinander-Arbeiten ist, das mal mehr oder mal weniger erfolgreich sein kann, das ich aber immer als interessant und abwechslungsreich erlebe.

Institutionelle Voraussetzungen

An der Sophie-Scholl-Gesamtschule ist die Jungenarbeit seit vielen Jahren im 8. Jahrgang in das Fach Wirtschaft integriert. Das bedeutet, dass die Klassen ein halbes Jahr lang im Klassenverband Wirtschaftsunterricht haben und dann ein halbes Jahr lang nach Geschlechtern für die Jungen- und Mädchenarbeit getrennt werden. Ein Kollege arbeitet mit den Jungen (die Gruppengröße schwankt zwischen 10 und 20 Schülern) und eine Kollegin arbeitet entsprechend mit den Mädchen derselben Klasse. Diese Lehrer-Schüler-Zuordnung hat sich an unserer Schule bewährt und sollte auch eine Grundvoraussetzung für den geschlechtsspezifischen Unterricht sein.

Der 8. Jahrgang bietet sich aus mehreren Gründen dafür an. Die Schüler sind zwischen 13 und 15 Jahren alt und mitten in der Pubertät. Sie beginnen sich von ihren Eltern zu lösen und eigene Interessen, Vorlieben, Kenntnisse und persönliche Erfahrungen treten in den Vordergrund. Zudem findet an unserer Schule im 9. Jahrgang ein dreiwöchiges Praktikum statt, so dass berufsbezogene Themen in der Jungenarbeit eingebunden sind und auf ein erfolgreich absolviertes Praktikum hinführen sollen.

Auf dem Zeugnis erhalten die Jungen eine Note im Fach Wirtschaft, die der Lehrer für Jungenarbeit vergibt. Die Jungenarbeit erscheint also nicht auf dem Zeugnis. Ob dies sinnvoll ist und ob Noten für die Jungenarbeit überhaupt gegeben werden sollen, kann hier nicht diskutiert werden. Auf jeden Fall erhält die Jungenarbeit an unserer Schule dadurch einen sehr verbindlichen Rahmen, der auch durch folgende Regeln, die auch für den Lehrer gelten, abgesichert wird:

Alles Gesagte bleibt im Raum
Es wird den Schülern signalisiert, dass auch private und falls es sich ergibt intime Dinge angesprochen werden können, die von allen Beteiligten mit dem nötigen Respekt und gegenseitiger Wertschätzung behandelt werden.

Jeder kann, muss aber nicht mitmachen
Jeder Schüler hat das Recht, eine Aussage bzw. eine Antwort zu verweigern, indem er zum Beispiel sagt, dass es ihm zu persönlich ist oder dass er zurzeit darüber nicht sprechen kann. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass sich der Schüler total verweigern kann, denn bestimmte Dinge werden auch von ihm erwartet – so z. B. die Mitarbeit an verbindlichen Themen.

Keine körperliche oder verbale Gewalt
Jungen in dem entsprechenden Alter haben sehr große Probleme über eigene Stärken oder Fähigkeiten positiv zu sprechen (siehe dazu weiter unten: die Lobe-Übung), stattdessen sind sie manchmal wahre Meister im Abwerten und Schlechtmachen von anderen, häufig um sich selbst unbewusst aufzuwerten.

Wir sprechen in der „Ich“-Form statt „wir“ oder „man“
Auffällig ist wie schnell Jungen in dem entsprechenden Alter andere vorschicken oder sich hinter anderen auch verbal verstecken, um nicht mit eventuell unangenehmen Dingen konfrontiert werden zu müssen. Dies wird in der Jungenarbeit immer wieder thematisiert und soll den Jungen bewusst gemacht werden.

Ziele und Inhalte

Übergeordnetes Ziel der Jungenarbeit ist die Ich-Stärkung, das heißt die Jungen sollen ein gesundes Maß an Selbstbewusstsein haben bzw. entwickeln und sich ihrer eigenen Stärken, aber auch Schwächen bewusster werden. Deshalb kann es auch nicht nur ein Männerbild geben, sondern den Jungen wird ein

sehr breites, offenes, heterogenes Bild des Mannseins vermittelt.

Aus der Zielsetzung ergibt sich, dass es keine verbindliche Abfolge von Inhalten geben muss, sondern dass jeder Lehrer neben den verbindlichen Inhalten eigene den persönlichen Interessen oder Vorlieben entsprechende Angebote machen sollte. An unserer Schule sind deshalb nur die auf die Berufswelt und das Praktikum hinführenden Themen verbindlich. Das sind zum einen eine schriftliche Ausarbeitung und ein mündlicher Vortrag mit Stichpunkten auf Karteikarten zu einem Lehrberuf. Die Ausarbeitung und der Vortrag basieren auf fünf Kriterien, die angesprochen werden müssen: **Schulabschluss – Ausbildungsdauer – Vergütung – Vor- und Nachteile des Berufs (z. B. Schichtdienst, Wochenendarbeit, körperlich anstrengend, gesundheitsgefährdend) – Fortbildungs- und Weiterqualifikation**.

Den Jungen steht dazu ein Berufskatalog (www.berufskunde.com) und umfangreiches Informationsmaterial im Internet (www.planet-beruf.de) zur Verfügung. Zum anderen fertigen die Jungen eine Ich-Collage (Din-A3) mit einem Ich-Logo im Zentrum an. Die Collage wird schreibend, klebend oder malend gestaltet und gibt u. a. Auskunft über die häusliche Situation, die Hobbys und eine imaginierte Zukunft in 10 oder 20 Jahren. Die Jungen stellen die Collage, die nicht nach künstlerischen Kriterien bewertet wird, einzeln im Stuhlkreis vor und erläutern, warum sie die Collage so gestaltet haben.

In meinem Unterricht mache ich verbindlich die sogenannte Lobe-Übung. Ausgehend von der These, dass es Jungen besonders schwer fällt, sich und andere Jungen zu loben oder positiv zu bewerten, werden zunächst in einer Mind-Map positive männliche Eigenschaften (Adjektive) an der Tafel gesammelt und diskutiert. Anschließend soll jeder Junge sich die drei Adjektive aussuchen und begründen, warum sie am besten auf ihn selbst passen. Jeder Junge tritt einzeln vor die Gruppe und benennt die Eigenschaften und begründet sie – z. B. „Ich bin nett und hilfsbereit, weil ich unserer Nachbarin immer den Rasen mähe oder den Müll raus trage…“ Anschließend loben dann die Mitschüler den Jungen, der vorne steht in der Du-Form – z. B. „Du bist wirklich hilfsbereit, weil Du mir immer Mathe oder … erklärst“. Ich als Lehrer fange immer an und gebe mein Beispiel vor. Danach wähle ich einen Schüler aus, der sich freiwillig meldet. Das hat bei mir bisher immer geklappt. Es besteht aber auch die Möglichkeit, wenn ein Junge sich nicht traut, sich den Lehrer oder einen Freund als Unterstützer vorne vor die Klasse zu holen. In einer kurzen Reflexionsphase wird besprochen, was gut war und was der Junge beim nächsten Mal (z. B. bei einem Vorstellungsgespräch) anders und/ oder besser machen kann. Es ist sinnvoll nur drei max. vier Schüler in einer Stunde zu Wort kommen zu lassen. Bei mehr Jungen lässt die Aufmerksamkeit der Mitschüler nach und die Aussagen gleichen sich teilweise sehr an. In dieser Form habe ich die Übung immer als sehr konzentriert, spannend und überraschend erlebt.

Themen

Weitere mögliche Themen sind: Glück (z. B. eine Folge aus der Serie Planet Wissen, WDR) - Jugendkriminalität (Wieso sind 75% der Täter männlich?)- Aussehen, Wirkung und Vorurteile (Ich arbeite immer mit dem Dokumentarfilm „The Scary Guy“)- Mobbing, Konflikte und deren Lösungen (gut einsetzbar ist der Film „BenX“) - Gewalt - keine Gewalt (anhand von Fallbeispielen wird das Thema kontrovers diskutiert: z. B. ein Profiboxer, der in einem Lokal einen Gast verprügelt)- Liebe und Sexualität (z. B. an einem Projekttag in Kooperation mit der Aidshilfe Hamm)- Arbeits- und Berufswelt (z. B. an einem Projekttag mit der Polizeidienststelle in Hamm- Bockum-Hövel) – Sucht und Suchtprävention (z. B. an einem Projekttag mit der Jugendsuchtstelle Hamm – Rassismus und Diskriminierung (der Kurzfilm „Schwarzfahrer“) – männliche Idole und Ideale (Welchen Mann bewundere ich?) – Etwas wagen, etwas verantworten (z. B. an einem Projekttag in einer Kletterhalle) – Bundesfreiwilligenjahr/ freiwilliges ökologisches Jahr – … nach eigenen Interessen.

In jedem Halbjahr stehen uns zusätzlich zwei Projekttage zur Verfügung. Im letzten Schuljahr haben wir als Jungenarbeitsteam (drei Kollegen) eine „coole Boys Rallye“ veranstaltet und den „Boys Day“ mit organisiert. In früheren Jahren habe ich auch einmal mit Jungen das Theaterstück „Das Herz eines Boxers“ besucht und mit einer besonders schwierigen Gruppe eine Jugendgerichtsverhandlung verfolgt.

Ausblick

Eine effektive und persönlich zufrieden stellende Jungenarbeit kann nur gelingen, wenn man an der eigenen Schule ein Team von engagierten Kollegen schafft, dass sich regelmäßig über Erfolge, Probleme und mögliche Neuerungen austauscht. Unser eigenes schulisches Netzwerk wird erweitert und bereichert durch den didaktischen Leiter, die Sozialarbeiterin,

die Schulseelsorgerin, die schulische Berufsberaterin, die Kollegen, die die Berufsberatung und das Praktikum koordinieren und die „Mädchenarbeiterinnen“.

Darüber hinaus haben wir ein breit gefächertes lokales Jungenarbeit-Netzwerk geschaffen. Dazu zähle ich das nahegelegene Jugendzentrum, die Polizeistation in Hamm-Bockum-Hövel, die Aidshilfe Hamm und die städtische Jugendsuchtberatung mit bekannten Ansprechpartnern, die besonders für Unterrichtsgänge und Projekttage hilfreich sind. Ferner nutzen wir immer wieder lokale Kletter- und Soccer-Hallen. Aktuell diskutieren wir über ein Angebot für Selbstbehauptungskurse und Gewaltprävention für Jungen, so dass auch in diesem Bereich die Möglichkeit einer Netzwerkerweiterung besteht. Wichtig ist zu erkunden, welche Möglichkeiten der Zusammenarbeit vor Ort bestehen. Ich war und bin immer wieder überrascht, „was sich wo und wie alles“ entwickeln kann.

Jörg Slupinski unterrichtet die Fächer Englisch, Sport und Jungenarbeit; fördert seit 14 Jahren den Mädchenfußball mit einer AG an der Sophie-Scholl-Gesamtschule Hamm

www.sophie-scholl.schulnetz.hamm.de

Mädchen fördern.

Ein Beispiel aus der Sophie-Scholl-Gesamtschule in Hamm

An der Sophie-Scholl-Gesamtschule gibt es das Unterrichtsfach „Mädchenförderung“ seit 1992. Jungen und Mädchen werden getrennt unterrichtet. Eingeführt wurde das Fach offiziell als „Berufsorientierung und Lebensplanung für Mädchen bzw. Jungen“. Diese Bezeichnung hat sich aber nicht durchgesetzt. Wir unterrichten das Fach in einem festen Team von 4 Lehrerinnen. Unser Ziel ist es, das Selbstwertgefühl, das Selbstbewusstsein und die Eigenverantwortlichkeit der Mädchen zu stärken. Auch wenn in unserer Gesellschaft die Gleichstellung von Männern und Frauen durch das Grundgesetz garantiert ist, ist sie noch immer nicht in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Bereichen umgesetzt. Durch die gesellschaftlichen Veränderungen ist eine qualifizierte Berufsausausbildung für Mädchen unabdingbar, um wirtschaftlich unabhängig zu sein. Um hierfür Unterstützung anzubieten, arbeiten wir in diesem Unterricht an folgenden vier Schwerpunkten.

Schulung der geschlechtsspezifischen Selbst- und Fremdwahrnehmung

Im ersten Block wird die Selbst- und Fremdwahrnehmung geschult. Der Schwerpunkt liegt auf der Wahrnehmung und Deutung der Körpersprache und ihrem gezielten Einsatz zur Selbstpräsentation vor größeren Gruppen.

Im Sinne des **„doing gender“** werden in Rollenspielen geschlechtsspezifische Körperhaltungen, Gangarten, Weisen des Auftretens, Gesten und Sprachmuster thematisiert und bewusst gemacht. Denn gerade in Kommunikations- und Interaktionsprozessen spielt das Geschlecht eine bedeutende Rolle. Anhand von verschiedenen Körperübungen werden die Mädchen angeleitet ihre eigene Befindlichkeit wahrzunehmen und zu verbalisieren. Die Mädchen erlangen dadurch Selbstsicherheit im freien Reden und werden befähigt Konfliktlösungsstrategien bewusst in verschiedenen Lebenssituationen einzusetzen. Durch die geschlechtshomogene Umgebung haben die Mädchen einen Schutzraum, in dem insbesondere stille Mädchen den Mut aufbringen sich vor der Gruppe

zu präsentieren. Unterstützt wird dies durch zwei Projekttage, in denen der Schwerpunkt auf einem Selbstbehauptungstraining liegt. Die Projekttage werden von unserer Schulsozialarbeiterin koordiniert.

Identität und Rolle

In diesem Block beschäftigen sich die Mädchen mit typisch männlichen und weiblichen Eigenschaften und Fähigkeiten. Dazu fertigen sie im Unterricht eine „Mind-Map“ mit positiven und negativen Eigenschaften an. Anhand der „Mind-Map“ werden die gesellschaftlichen Normen und Werte bezüglich Weiblichkeit / Männlichkeit hinterfragt und wir reflektieren, welchen Einfluss Medien (z.B. Fernsehen) auf die Entwicklung von Rollenbildern besitzen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Fragestellung, welche Anforderungen die verschiedenen Gruppen (Lehrer, Eltern, Freundinnen) an die Mädchen stellen; wie sie mit diesen Anforderungen umgehen und welche Konsequenzen sich für sie ergeben, wenn sie diesen Anforderungen nicht entsprechen. Hierzu fertigen die Mädchen eine „Concept Map“ an. Im Anschluss daran planen die Schülerinnen für sich einen fiktiven Lebenslauf und hinterfragen ihre Befindlichkeit in den verschiedenen Lebensabschnitten. Hierbei ist auffallend, wie sich die Erwartungen der Mädchen in den letzten Jahren geändert haben. Früher planten unsere Mädchen eine berufliche Karriere, in der Regel ohne Kinder oder mit maximal einem Kind. Seit einigen Jahren sieht dies anders aus. Selbstverständlich ist für alle Mädchen, dass sie arbeiten gehen. Allerdings ist der Beruf eigentlich zweitrangig. Im Vordergrund steht der finanzielle Hinzuverdienst zum Familieneinkommen. Die Mehrfachbelastung durch Beruf, Haushalt und Kindererziehung ist ihnen in der Regel nicht bewusst. Diese wird dann in den Stunden thematisiert; gleichzeitig werden Organisationsmöglichkeiten entwickelt und diskutiert. Ein Schwerpunkt dabei ist die Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung. In der Regel planen alle Mädchen eine dauerhafte harmonische Beziehung mit mehreren Kindern. Die finanzielle Unabhängigkeit vom Partner spielt in ihren Überlegungen keine Rolle. Diese Entwicklung ist sicherlich nicht repräsentativ. Es stimmt uns aber doch nachdenklich, dass sie trotz aller „Genderbemühungen“ stattfindet. Um dieser Entwicklung entgegen zu wirken, steht der nächste Block für uns besonders im Fokus.

Frau und Beruf

Zunächst setzen sich die Mädchen mit ihren eigenen Fähigkeiten auseinander. Dazu müssen sie zunächst einmal erkennen, dass sie durchaus Fähigkeiten haben und dass es Bereiche gibt, in denen sie gut sind. Zur Vorbereitung auf die Berufswahl informieren sie sich über Berufsbilder, die diesen Fähigkeiten entsprechen. Dazu stehen ihnen verschiedene Materialien aus dem Internet (z.B. www.berufskunde.com / www.planet-beruf.de).und in Printform (z.B. „Beruf Aktuell“ und „Studien-& Berufswahl“ von der Bundesagentur für Arbeit) zur Verfügung. Unser Ziel ist es, das Berufswahlspektrum der Mädchen zu erweitern und ihr Interesse für Berufe mit größeren Aufstiegschancen zu wecken. Ihr Blickwinkel soll erweitert werden - weg von den „frauentypischen“ Berufen wie Erzieherin oder Krankenschwester. Hier kommen insbesondere Berufe aus dem MINT-Bereich in Frage, die von den Mädchen in der Regel wenig berücksichtigt werden. Unterstützt wird dieses Anliegen durch die Teilnahme am „girls day“. Die Mädchen suchen sich dazu ein eintägiges Praktikum in einem typischen Männerberuf. In der Reihe „ Rund um die Apotheke“ werden verschiedene Berufe mit den entsprechenden Schulabschlüssen und Einkommensmöglichkeiten in einer Apotheke erarbeitet. Dabei erkennen die Mädchen die enge Korrelation zwischen Schulabschluss, Berufschancen und Einkommen. Dies bedeutet für sie einen Motivationsschub, um ihre persönlichen schulischen Leistungen zu verbessern. Die Mädchen erstellen ein Plakat zu einem Beruf, der ihren Fähigkeiten entspricht. Der Beruf wird als Vortrag vorgestellt, wobei auch Bewerbungsadressen verbindlich eingefordert werden. Der Vortrag und das Plakat werden nach festgelegten Kriterien benotet. Dabei werden auch Lernziele aus dem ersten Block zur Körpersprache berücksichtigt. Eine Kooperation mit außerschulischen Lernorten (Ausbildungsbetriebe) ist an dieser Stelle sinnvoll.

Wahlthemen

Je nach Zusammensetzung und Interessen der Gruppe können in diesem Block die unterschiedlichsten Themen behandelt werden. Dies können Kollagen zum Thema „Mein Traummann“, „Sexualität“, „Markenkleidung“ oder „Chatten“ sein. Wir hatten auch schon eine Kosmetikerin im Unterricht, die den Mädchen Pflege- und Schminktipps gab. Besonders erfolgreich war die Reihe „Outfit und Beruf“, bei der wir eine Farb- und Stilberatung mit einer Expertin durchführen konnten. Gefördert wurde dies durch das EU-Projekt „Stärken vor Ort“. Es besteht eine Kooperation mit einer orts-

ansässigen Frauenärztin und einer Sparkasse. Die Mädchen können sich praktisch mit Themen der Kontoeröffnung, Ausfüllen von Überweisungsträgern etc. auseinandersetzen. Die Themenpalette ist groß. Leider beschränkt sich der Unterricht nur auf ein Halbjahr.

Resümee

Der getrennt geschlechtliche Unterricht wird von den Mädchen sehr positiv empfunden. Sie haben das Gefühl sich freier äußern und präsentieren zu können. Als Lehrpersonen müssen wir sehr flexibel auf die Werte und Einstelllungen der verschiedenen Mädchengenerationen reagieren. Es gibt kein richtig oder falsch.

Die Bewertung des Unterrichts ist zum Teil schwierig, da wir nicht genau ermitteln können, was die Mädchen wirklich daraus für ihre eigene Einstellung und Haltung mitnehmen. Es stellt sich natürlich die Frage, was wir nach einem halben Jahr erwarten können. Wir können nur Denkanstöße vermitteln, mit denen sich die Mädchen auseinandersetzen, die Konsequenzen müssen sie selber ziehen und ihre Lebensplanung danach ausrichten.

Ich denke, wir sind auf dem richtigen Weg. Der nächste Schritt liegt sicherlich in der Entwicklung und Umsetzung einer „genderbewussten" Pädagogik in allen Unterrichtsfächern.

Ellen Istel unterrichtet die Fächer Biologie, Chemie und Mädchenförderung an der Sophie-Scholl-Gesamtschule Hamm

www.sophie-scholl.schulnetz.hamm.de

Vom Unterschied beim Unterrichten mit dem Unterschied

Grundsätzliche und praxisorientierte Überlegungen zum genderbewussten Religionsunterricht

Die Geschlechterfrage ist ein Thema, das uns so selbstverständlich, alltäglich und menschlich im Unterricht mit Mädchen und Jungen und im außerschulischen Leben umgibt, dass an diese Alltagserfahrungen problemlos angeknüpft werden kann und darüber zu schreiben keiner aufwändigen Einleitung bedarf.

Wenn aber plötzlich gar nicht mehr so eindeutig ist, was „typisch" und eindeutig Männern und Frauen zuzuordnen ist, dann wird gerade diese Alltäglichkeit verwirrend und bisweilen verunsichernd aber auch befreiend in Frage gestellt. Beispielsweise würde jede und jeder mir spontan zustimmen, dass es in unserer Welt „Frauen" und „Männer" gibt, und wohl zugleich, dass es „die Frau" und „den Mann" nicht gibt, sondern nur lauter Individuen. Also gibt es den Unterschied – und es gibt ihn eben auch nicht!?

Man könnte sagen, dass eben dieses Spannungsfeld von der Geschlechterforschung empirisch wie theoretisch ausgelotet wird – und, so die Grundthese dieses Artikels, dass eben dieses Spannungsfeld sich für den Religionsunterricht produktiv nutzen lässt.

Grundsätzlich Unterscheidendes: Eckpunkte gendersensibler Religionsdidaktik

Grundlage meiner Erwägungen ist die Überzeugung, dass wir in einem System der Zweigeschlechtlichkeit le-

ben, aus dem wir nicht gänzlich herausspringen können, sondern wir sind vielmehr beständig dazu herausgefordert uns mit unserer ganzen Person dazu zu verhalten, wie jede und jeder von uns Frau oder Mann ist. Dies gilt letztlich auch dann, wenn es zur Überschreitung des binären Geschlechtersystems kommt, wie z.B. bei den - unseren Schülern/innen gut bekannten – „metrosexuellen“ Inszenierungen eines David Beckham oder eines Bill Kauliz von „Tokio Hotel“. Denn auch diese Überschreitungen von „männlich“ und „weiblich“ bleiben an unsere bestehenden Vorstellungen zurückgebunden, weil auch diese Performances mit den zwei Geschlechtern „spielen“ und letztlich wieder auf sie zurückverweisen.

Allerdings zeigt sich in diesen Inszenierungen, dass Geschlecht weniger etwas ist, das man biologisch „hat“, sondern vielmehr etwas, das man „tut“. Dieser Prozess des „doing gender“ ist allgegenwärtig in der Re-inszenierung von Geschlechterrollen, auch und gerade im Leben von pubertierenden Schülerinnen und Schülern, aber ebenso bei den Lehrpersonen und in der Tradierung der christlichen Botschaft. Allerdings ist die Konstruktion von Geschlechtern und den ihnen zugewiesenen Merkmalen teilweise so tief in unsere Vorstellungen und Handlungsweisen eingelassen, dass sie geradezu „natürlich“ erscheinen, auch wenn sie letztlich auf immer neu inszenierten Konstruktionen beruhen.[1]

Im System der Zweigeschlechtlichkeit hat die Orientierung an den konstruierten Geschlechterbildern auch für die Schüler/innen immer wieder etwas strukturierendes und in der Identitätsbildung entlastendes. Problematisch ist dieses System jedoch da, wo die scheinbar selbstverständliche Festlegung das Selbstsein der Einzelnen, also die Identitätsbildung unserer Schüler/innen behindert, ja z. T. verunmöglicht und wo individuelle Entwicklungschancen verwehrt bleiben, weil sich Mädchen und Jungen entlang der Geschlechterzuordnungen als falsch, ausgeschlossen und abgewertet erfahren.

// Zielperspektive eines „Unterrichtens mit dem Unterschied” ist weniger, die binären, vermeintlich eindeutigen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen aufzuspüren sondern vielmehr die einzelnen Individuen in ihren Differenzen wahrzunehmen.

In der Erziehungswissenschaft haben sich mit diesem Themenfeld besonders die „Pädagogik der Vielfalt“ und in jüngerer Zeit der Diversity-Diskurs intensiv beschäftigt.[2] Für den Religionsunterricht wurde dies von der gendersensiblen Religionspädagogik aufgegriffen, die den Geschlechterunterschied in den Blick nimmt und entlang dieser Differenz die Ermöglichung von Vielfalt als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Schüler/innen und als neue Perspektive auf die Inhalte des RU wertschätzt und ausarbeitet.[3] Theologisch bildet die Rede von der Gott-Ebenebildlichkeit des Menschen die Grundlage, welche die Einzigartigkeit jedes Menschen betont und damit starre Geschlechterzuschreibungen infrage zu stellen vermag.[4]

Zielperspektive eines „Unterrichtens mit dem Unterschied“ ist also weniger, die binären, vermeintlich eindeutigen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen aufzuspüren und dementsprechend „passende“ Unterrichtsmaterialien und Inhalte des Religionsunterrichts auszuwählen. Vielmehr geht es darum, die einzelnen Individuen in ihren Differenzen wahrzunehmen, zugleich aber auch auf die strukturellen Prägungen der Geschlechterdifferenz bei den Schülern/innen wie bei den Inhalten des RU aufmerksam zu werden, und darüber hinaus im Unterrichtsgeschehen selbst immer neu Beiträge zu einer größeren Vielfalt jenseits der Geschlechterrollen zu leisten.

In diesem Sinne ist ein genderbewusster „Unterricht mit dem Unterschied“ immer auf Geschlechtergerechtigkeit ausgerichtet. Allerdings bedeutet dies nicht, dass man den etablierten Geschlechterunterschieden „gerecht“ zu werden sucht, indem man ihnen „entspricht“ und sie damit im Unterricht „re-inszeniert“. Vielmehr geht es um den Beitrag des Religionsunterrichts zur Ermöglichung der „Freiheit man selbst zu sein“. Dementsprechend kann die Wahrnehmung des Unterschieds zugleich einen lebendigen, erweiterten Umgang mit christlicher Schrift und Tradition befördern, die es immer neu zu beleben und auszudeuten gilt. Dies führt zu kritischer Auseinandersetzung, v. a. mit der Rezeptionsgeschichte christlicher Glaubensaussagen, aber auch zum Aufdecken von irritierenden, genderverschiebenden und Starrheiten aufbrechenden Traditionen und Texten

im Christentum selbst. So könnte man im Anschluss an Heike Walz formulieren: Unterschied beim Unterrichten mit dem Unterschied besteht letztlich in der Paradoxie, „dass die verstärkte Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen der Transzendierung derselben dient."[5]

Damit ein Unterrichten mit dem Unterschied wirklich praktisch werden kann, bedarf es folglich ganz grundlegend der Entscheidung der Lehrperson für eine genderbewusste Haltung: Gibt es eine grundsätzliche Offenheit, Neugier und Wertschätzung für diese Fragen entlang der Geschlechterdifferenz und ein Interesse an der Belebung einer größeren Vielfalt? Besteht eine Motivation, sich auf den Geschlechterunterschied bei der Unterrichtsvorbereitung einzulassen und die „Genderbrille" aufzusetzen und so die Wahrnehmung auf die Geschlechterthematik scharf zu stellen?

Um es gleich vorweg zu nehmen: Wenn mit dem Unterschied unterrichtet wird, bedeutet dies keinesfalls, dass klassische Unterrichtsthemen verdrängt werden oder sich gar erübrigen. Oftmals mögen es nur kleine Akzentverschiebungen sein. Dennoch ergibt sich ein etwas schräger Blick auf die bekannten Zusammenhänge und daraus folgen möglicherweise neue, anders akzentuierte Lernergebnisse – und darin besteht dann durchaus ein Unterschied!

Unterschiede in der Unterrichtspraxis: Gotteslehre – gendersensibel

Was eine solche Haltung konkret für die Gestaltung des Religionsunterrichts bedeuten kann, soll im Folgenden gezeigt werden. Die Praxisbeispiele stammen aus einer Unterrichtseinheit zur Gottesbildthematik, die in einer Klasse 12 im AHR Bereich eines Berufskollegs (Schwerpunkt: Englisch/ Kunst) durchgeführt wurde.[6]

Zunächst komme ich als Lehrer/in in der Vorbereitung nicht umhin mich selbst zu fragen, inwiefern die Gottesthematik mich selbst als Mann/Frau betrifft: Welche Gottesbilder sind mir in meiner Sozialisation begegnet und welche sind mir heute wichtig? Welche Rolle spielen dabei „männliche" und „weibliche" Attribute? Durch wen wurde mein Gottesbild (mit-)geprägt (Männer/Frauen)? An welchen biblischen Grundlagen mache ich das persönlich fest? Sind diese „gegendert"? Haben die Veränderungen meines Gottesbildes auch mit Geschlechterbildern zu tun? Kann ich mir Gott personal jenseits von Geschlechterzuschreibungen vorstellen, worauf gründet das? ...

Zugleich kann ich mich fragen, wie sich dies für die Schüler/innen darstellt und ob ich dies explizit thematisieren will – allerdings muss ich dann möglichst offen halten, dass es für sie individuell ganz anders sein kann. Allgemein richte ich meinem Blick darauf: Wie inszenieren sie sich als Jungen und Mädchen? Ist das Geschlechterverhältnis in der Gruppe für mich offensichtlich relevant? Könnte das Geschlechterverhältnis im Zusammenhang mit dem Thema virulent werden? Wenn ja, wie? Zum einen frage ich mich entlang des Unterschieds, ob Jungen und Mädchen unterschiedliche Gottesbilder entwickelt haben, zum anderen quer zum Unterschied, wie es möglich ist, jede/n Einzelne/n wahrzunehmen.

Die erste Unterrichtssequenz, die der Auseinandersetzung mit den persönlichen Gottesbildern Raum geben sollte, war so angelegt, dass den Schülern/erinnen die Gelegenheit geben wurde, sich in Einzelarbeit ihren Gottesbildern gedanklich wie gestalterisch zu widmen. Sie erhielten die Aufgabe, mit verschiedenen angebotenen Materialien a) das von ihnen erinnerte Gottesbild ihrer Kindheit und b) ihr derzeitiges Gottesbild zu malen. Diese wurden danach in einem Galeriegang auf freiwilliger Basis ausgestellt und von den anderen betrachtet. So wurde den Schülern/innen eine intensive individuelle Auseinandersetzung mit dieser Thematik ermöglicht, und gleichzeitig eine bewusste Wahrnehmung der (Gottes-)Bilder der Einzelnen gewährleistet.

In einer anschließenden Gruppenarbeit, die in geschlechtergemischten Zusammensetzungen stattfand, sollten die Schüler/innen sich ihre Bilder vorstellen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten. Dabei fiel ihnen unter anderem auf, dass ihre Kindheitsgottesbilder alle (!) Gott als einen Menschen zeigen und ihre derzeitigen Gottesbilder alle diese Darstellung eines Gottes mit menschlichem Antlitz durch Symbole oder abstrakte Darstellungen zu überschreiten suchen. Darüber hinaus fanden mehrere Gruppen bemerkenswert, dass ihre heutigen Gottesbilder in Gestaltung und Vorstellung stark variierten, während bei den Kinder-Gottesbildern Gott doch zumeist als „alter Mann mit Bart" heute erinnert wird.[7] Es entstand die Frage nach den Gründen und der Bedeutung dieses scheinbar bei so vielen vorkommenden anthropomorph-männlichen Gottesbildes.

An dieser Stelle habe ich mich entschlossen die Geschlechterperspektive im Zusammenhang der Gottesbildthematik didaktisch einzubeziehen und im weiteren Unterricht bewusst

zu thematisieren, d.h. die Kategorie Geschlecht zu „dramatisieren“.

Im nächsten Unterrichtsschritt wurden diesmal bewusst geschlechterhomogene Gruppen gebildet, in denen junge Frauen und junge Männer untereinander im Hinblick auf ihre Bilder folgende Fragen diskutierten:

- Formulieren Sie Gründe, warum es ihrer Erfahrung und ihrer Meinung nach zu den so ähnlichen Gottesbildern der Kindheit kommt.
- Stellen Sie Hypothesen auf, welche Auswirkung ein solches Gottesbild Ihrer Meinung nach auf Jungen einerseits und auf Mädchen andererseits haben kann.

Die homogenen Geschlechtergruppen waren gebildet worden, um ggf. genderspezifische Erfahrungen mit dem Gottesbild intensiver thematisieren zu können, zugleich waren beide angehalten, sich in die Perspektive der jeweils anderen hineinzuversetzen und so die eigene Geschlechterperspektive zu überschreiten.

Ergebnis war zum einen die Bewusstwerdung, dass das Gottesbild Auswirkungen auf das Selbstbild auch im Hinblick auf die Geschlechterdimension hat. Zum anderen entfalteten die Schüler/innen die Ansicht, dass das christliche Gottesbild, so wie es ihnen erzählt und tradiert worden war, eben den männlich-menschlichen Gott beinhaltet. Zugleich wurde das Bilderverbot genannt, konnte aber von den Schülern/innen selbst noch nicht in einen argumentativ-inhaltlichen Zusammenhang gebracht werden.

Für die weiteren unterrichtlichen Schritte war eine gendersensible, den Unterschied aufnehmende fachliche Vorbereitung von Bedeutung: Inwiefern spielt die Geschlechterfrage in der biblischen Überlieferung, ihrer Tradierung und in der christlichen Glaubensgeschichte bezüglich der Rede von Gott eine Rolle?

Die Gottesthematik hält hierzu zentrale Aspekte bereit, auf die schon vielfach aufmerksam gemacht wurde: Dass die männlich attributierten Gottesbeschreibungen Auswirkungen auf das Gottesbild, ebenso wie letztlich auf das Menschenbild haben, ist durch die feministische Kritik bekannt. Vorliegende Unterrichtsmaterialien zeugen davon, dass die Thematik um die „weibliche Seite Gottes“ erweitert wurde, was ein wichtiger Schritt bei der Thematisierung des Unterschieds ist. Im Sinne der Wahrnehmung des Unterschieds durch die Genderbrille, die auf Vielfalt hin ausgerichtet ist, kann es aber nicht allein darum gehen die „männlichen“ Attribute Gottes nun durch „weibliche“ zu ergänzen oder gar zu ersetzen.

Weitergehend lautet die Frage also: Wo lassen sich Anknüpfungspunkte für eine befreiende Gottesrede finden, welche starre Geschlechterzuschreibungen kritisiert, ja aufbricht? So kommen theologische Überlegungen in den Blick, die diese Genderzuschreibungen noch zu überschreiten vermögen: Margarethe Frettlöh hat vor einiger Zeit theologisch differenziert herausgearbeitet, dass der Rede von Gott nur „Gewicht gegeben“[8] werden kann, wenn sie nicht in ausschließlich männlichen Attributen stecken bleibt. Weibliche und männliche Gottesmetaphern gehören für sie zum notwendigen „Ausmalen des Bilderverbots“, allerdings widersprechen sie demselben, wenn sie in ihrer Vorläufigkeit nicht mehr gebrochen werden. Gendersensibel geht es hier in größerem Zusammenhang um eine geschlechtergerecht reflektierte Gottesrede als Beitrag zur Wahrung des Bilderverbots.[9] Und dies bezieht sich sowohl auf die Gottesrede als auch – vermittelt durch die Ebenbildlichkeit – auf die Lernenden in ihrer Identitätsbildung.

Den Schülern/innen wurden zunächst biblische Passsagen angeboten, die als „weiblich“ geltende Facetten Gottes thematisierten. Sie hatten die Aufgabe diese in Einzelarbeit herauszuarbeiten und zu imaginieren, was sich für ihr Gottesbild verändert hätte, wären ihnen diese biblischen Traditionen erzählt worden. So wurde eine Erweiterung der biblischen Gottesbilder entlang der Geschlechterdifferenz möglich und es wurden damit zusammenhängende Veränderungen im Selbstbild reflektiert. Zugleich wurde von männlichen wie weiblichen Lernenden angemerkt, dass auch diese Zuschreibungen doch letztlich immer noch eine begrenzte, diesmal die „andere Seite“ betonende, Gottesrede enthalten würden.

Dieses Ergebnis wurde aufgegriffen durch die Auseinandersetzung mit Exodus 32 (goldenes Kalb) und einem Texte von Fulbert Steffensky, der das zweite Gebot und den Götzendienst in einen theologischen Zusammenhang stellt und dazu auf männliche Gottesrede eingeht.[10]

Die Schüler/innen erhielten den Auftrag zu erörtern, inwiefern in diesem Sinne die rein männlich ausgerichtete Rede von Gott als Götzendienst bezeichnet werden kann und wurden angefragt, wie es sich mit den weiblichen Attributen verhält. So konnten die Lernenden biblisch-theologisch argumentierend die Geschlechterzuschreibungen in der Gottesrede zum einen kritisieren und zum anderen überschreiten, indem diese als zwar not-

wendig aber zugleich zu begrenzend erkannt wurden, und darum immer wieder in Frage zu stellen sind.

Der Bezug zu den Selbstbildern wurde schließlich hergestellt durch die Aufgabe: Erläutern Sie den Satz von Steffensky: „Gott, der uns aus dem Sklavenhaus geführt hat, will mit seinen Geboten unsere Freiheit." Vor dem Hintergrund des Erarbeiteten wurde dies von den Schülern/innen folgendermaßen beantwortet: Wenn die Gottesbilder zwar männliche und weibliche Aspekte enthielten, aber nicht darauf festgelegt werden dürften, so würde das auch für Menschen bedeuten, dass sie nicht mit diesen Zuschreibungen erfasst werden könnten, dass sie sich also unter so verstanden Gottesbildern freier entwickeln könnten.

Zum Abschluss wurden noch einmal die zu Beginn gemalten „zeitgenössischen" Gottesbilder betrachtet und im Klassengespräch erprobt, ob die erarbeitete jüdisch-christliche Theologie der Gottesbilder mit den „erwachsenen" Gottesbildern der Schüler/innen fruchtbar ins Gespräch gebracht werden kann.

So lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass der Unterschied beim Unterrichten mit dem Unterschied in der paradoxen didaktischen Grundstruktur besteht, die gängige Geschlechterdualität wahrzunehmen und ggf. aufzugreifen, um sie dann wieder zu verschieben und darin schräg zu den gängigen Sehgewohnheiten umso deutlicher eine lebendige Vielfalt im Religionsunterricht zu entdecken – bei Gottes- wie bei Menschenbildern.

Mariele Wischer ist Studienrätin i. K. am Berufkolleg Canisiusstift in Ahaus. Sie unterrichtet die Fächer Katholische Religionslehre, Biologie und Politik, arbeitet zudem in der Lehrerinnenfortbildung und hat Lehraufträge an verschiedenen Universitäten zum Themenbereich „Gender und Religionsunterricht" durchgeführt; ihr Schwerpunkt ist die Frage nach einer gendersensiblen Bibeldidaktik.
marielewischer@gmx.de

1 Hier soll nicht weiter diskutiert werden, ob es nicht doch gewisse Anteile gibt, die biologisch festgemacht werden können, zumal dies müßig erscheint unter der Erkenntnis, dass wir auf „die Biologie" oder „die Natur" niemals frei von sozialen und kulturellen Einflüssen zugreifen könnten. Vielmehr wird der Focus auf Konstruktionen gelegt.

2 Vgl. dazu die Ausführungen von H. Faulstich-Wieland in diesem Heft, sowie grundlegend: Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 2006[3]. Zu „Diversity" einführend Sielert, Uwe/Tuider, Elisabeth: Diversity statt Gender? Die Bedeutung von Gender im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltsdiskurs, in: Qualbrink, Andrea/Pitahn, Annebelle/Wischer, Mariele (Hrsg.): Geschlechter bilden, Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 20-38. Beide Ansätze verbinden die Geschlechterfrage schon immer mit anderen bewertenden Unterscheidungen wie z.B. Behinderung und nicht-Behinderung – so gibt es eine enge strukturelle Verbindung der pädagogisch reflektierten Genderfrage und dem derzeit intensiv diskutierten Konzept der Inklusion, die beide auf ein Leben in Vielfalt hin zielen.

3 Vgl. dazu grundlegend das Handbuch von Pithan, Annebelle u. a. (Hrsg.): Gender –Religion – Bildung, Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009.

4 Inwiefern die Gottebenbildlichkeit des Menschen theologisch gerade nicht den Geschlechterdualismus impliziert, sondern überschreitet, kann hier nicht ausführlich diskutiert werden, vgl. dazu grundlegend: Wendel, Saskia: Als Mann und Frau schuf er sie. Auf dem Weg zu einer geschlechterbewussten theologischen Anthropologie, in: HK 63 (2009), 135-140. So formuliert sie, dass Gen 1 ja nicht so verstanden werden könne, als habe Gott zwei fertige Menschen geschaffen. Folglich ist damit auch die automatische Annahme der Gottgegebenheit der Binarität der Geschlechter hinfällig und muss anthropologisch-theologisch komplexer gedeutet werden, ebd. 140.

5 Walz, Heike: Und Gott schuf sie – jenseits von Frau und Mann? In: Aus der Au, Christina (Hrsg.): Menschsein denken, Anthropologien in theologischen Perspektiven, Neukirchen-Vluyn, 2005, 63-86, 85.

6 Keinesfalls kann hier die ganze Unterrichtsplanung zu dieser Thematik vorgestellt und reflektiert werden. Es werden einige Aspekte herausgegriffen, bei denen sich die Einbeziehung des Geschlechterunterschieds als relevant herausgestellt hat, bzw. die Elemente benannt, bei denen die Geschlechterperspektive thematisiert wurde.

7 Hier geht es nicht darum, ob Kinder keine anderen Gottesbilder haben und haben können, sondern hier wird mit der Tatsache gearbeitet, dass die Schüler/innen das anthropomorph-männliche Gottesbild als das Zentrale ihrer Kindheit erinnern!

8 Frettlöh, Margarethe: Gott Gewicht geben. Bausteine einer geschlechtergerechten Gotteslehre, Neukirchener: Neukirchen-Vluyn 2009[2].

9 Vgl. Frettlöh, Margarethe: Gott Gewicht geben. Bausteine einer geschlechtergerechten Gotteslehre, Neukirchener: Neukirchen-Vluyn 2009[2].

10 Text zusammengestellt nach: Steffensky, Fulbert: Die Zehn Gebote, Anweisungen für das Land der Freiheit, Würzburg 2008[4], 23-26 (Auszüge).

„Bin ich schön?“ – „Bin ich stark?“

Mädchen- und Jungenarbeit an der Papst-Johannes-Schule Münster

„Bin ich schön? Wann und wo finde ich meine große Liebe? Manchmal bin ich so wütend, dass...“

Diese Sätze kennen wir so oder ähnlich von uns, unseren Kindern, Freundinnen und Freunden.
Auf dem schwierigen Weg zum Erwachsenwerden benötigen wir Begleitung und Auseinandersetzung, Freiraum und Mitmenschen, die für uns da sind.

Die PJS bietet für Heranwachsende beider Geschlechter feste Arbeitsgruppen an, die die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit, der persönlichen Entwicklung zum Mann/zur Frau, aber auch den Blick auf das je andere Geschlecht zum Inhalt haben.

Nach unserer Erfahrung sind dabei Themen, Klischees, Bedürfnisse und Fragen unserer Schülerinnen und Schüler identisch mit denen ihrer Altersgenossen, die wir nicht als geistig behindert bezeichnen. Einzig die Zugangsweisen unterscheiden sich, weil unsere Schülerinnen und Schüler etwas unsicher im Umgang mit Schrift, Reflexionsgesprächen und anderen abstrakten Medien und Methoden sind. Dies macht eine ganzheitliche, bewegte, ressourcenorientierte und konkret- handelnde Methodik in den Gruppen notwendig. In diesem Sinne versteht sich die Arbeit in den Gruppen als Haltungsarbeit im Wortsinne: Zu der eigenen Rolle wird in „vielsinnlichen“ Übungen ein „Standpunkt“ bezogen.

Die „Mädchengruppe“ und die „Jungengruppe“ sind ein einmal wöchentlich stattfindendes freiwilliges Angebot für Schülerinnen und Schüler der Ober- und Abschlussstufe. Neben den methodischen Gemeinsamkeiten gibt es Unterschiede hinsichtlich Zielsetzung und Inhalten.

Die Mädchengruppe

Ziel der Mädchenarbeit ist es, die jungen Frauen für die eigenen Bedürfnisse und Wünsche zu sensibilisieren und ihnen ein Forum anzubieten, in welchem sie im geschützten und vertrauensvollen Umfeld Fragen ihres aktuellen und/oder zukünftigen Frauen-Alltags bearbeiten können. Die Stärkung der eigenen Persönlichkeit auch im Umgang mit Konflikten und Schwierigkeiten steht dabei im Vordergrund.

Schwerpunkte können je nach Gruppenzusammensetzung und Bedürfnislage der Teilnehmerinnen folgende sein:

- Eigenwahrnehmung/ Fremdwahrnehmung
- Schönheitsideale
- Frauen-/Männerbilder
- Partnerschaft/Ehe/Kinderwunsch
- Verhütung
- Prävention vor sexuellem Missbrauch
- Information und Kontakte zu verschiedenen Beratungsstellen
- Erweiterung Konfliktlösungskompetenzen.

Aus der Praxis der Mädchengruppe

Zu Beginn unserer Mädchen-AG im Schuljahr 2011/12 führten wir eine „warm-up-Übung“ ein, die den Namen „Ja/Nein-Kreis“ trägt. Dass diese Übung von uns allen im Nachhinein als Sinnbild für die Entwicklung/Stärkung der Schülerinnen gesehen werden kann, wurde auch uns erst am Ende der Schuljahres deutlich. Im Kreis stehend geben wir ein JA/NEIN an unsere Nachbarin weiter, bis es wieder bei der Absenderin ankommt. Das JA/NEIN kann modifiziert werden; laut-leise, fragend-bestimmend-fordernd, zart und...! Das JA fällt unseren Schülerinnen leicht – Das NEIN kommt sanft und zaghaft... Ein Jahr lang wünschten sich die Mädchen immer wieder diesen Kreis und arbeiten sich daran ab! Am Ende des Schuljahres dürfen wir Zeuginnen sein, wie stark diese jungen Frauen ihr JA/NEIN in den Kreis werfen.

Es fetzt, es macht Spaß! Es wird gekämpft, gelacht und gearbeitet...

Und am Ende hat jede Einzelne gewonnen.

Die Jungengruppe

Im Schulalltag ist zu beobachten, dass sich die Schüler wenig Zeit für offene Gespräche untereinander nehmen. Sie spielen Fußball, raufen miteinander oder „hängen cool ab“. Austausch, zu dem eigentlich Bedarf besteht, wie nach zwei Jahren Jungengruppe klar wird, findet also nicht oder besser findet auf „typisch männliche“ Weise statt. Das Verwalten eines vermeintlich starken „Männer“-Status nimmt oftmals einen derart großen Stellenwert bei den Schülern ein, dass ihnen der Zugang zu so genannten „weichen“ Emotionen, eigenen Schwächen und Ängsten verstellt zu sein scheint. Die Jungengruppe soll deshalb zunächst ein niedrigschwelliges Angebot sein, um den Teilnehmern einen Raum für diesen Austausch untereinander zu bieten.

Wichtige Themen sind:

- Sensibilisierung für die eigenen Gefühle/ den eigenen Gefühlsausdruck
- typisch Mann/ typisch Frau
- Männerbilder in unterschiedlichen Kulturen
- Vorbilder
- Auseinandersetzung mit Stärken/Schwächen
- Konfliktlösungsstrategien
- Umgang mit Gewalt
- Partnerschaft/Sexualität
- Blick in die Zukunft: „seinen Mann stehen“ in Arbeit, Wohnen, Familie
- eigene Wünsche/Ängste/Ziele

Darüber hinaus findet sich grundsätzlich der thematische Freiraum, auch sehr spontan in der ritualisierten „Was gibt´s?“- Runde zu Beginn jeder Stunde an Bedürfnissen und Themen der Jungen anzuknüpfen.

Aus der Praxis der Jungengruppe

Im Schuljahr 2011/12 wird die gesamte Schule erschüttert, weil ein Mitschüler unerwartet mit 19 Jahren in Folge eines Krampfanfalles verstirbt. Die Teilnehmer der Gruppe sind in tiefer Trauer, denn er war einer aus ihrer Mitte. Die folgenden beiden Gruppenstunden werden mir wohl immer in intensiver Erinnerung bleiben.

Ich lege zu Beginn der ersten Einheit nur eine Karte mit dem Namen des Schülers in die Mitte und öffne so einen Kommunikationsraum. Was entsteht ist ein sehr offener Austausch über die eigene Traurigkeit und das Unverständnis über diesen Schicksalsschlag. Die Jungs hören sich zu, setzen sich ehrlich und respektvoll miteinander und den unterschiedlichen Äußerungen und Empfindungen der zum Teil sehr verschiedenen Typen in der Gruppe auseinander.

Es ist bewegend, zu sehen, wie sie dabei so explizit mit ihrem „draußen“ von ihnen oft so verpönten „Weich- Sein“ umgehen, wie vor allem der oftmals provokativste Schüler, Erwin, über Respekt und Anstand spricht. Lange Zeit sitzen sie aber einfach auch nur still da.

Aus eigener Initiative bitten sie mich, sie in der nächsten Stunde dabei zu unterstützen, eine gemeinsame Aktion für die schulinterne Trauerfeier auf die Beine zu stellen. Und so stehen wir schließlich oben auf der Bühne in der Eingangshalle als Gruppe gemeinsam. Einer von ihnen spielt ein selbst komponiertes Abschiedslied auf der Gitarre und Erwin spricht zur Schulgemeinde über bodenloses Unverständnis und davon, wie sehr sie ihren Mitschüler vermissen werden.

Dieser Moment ist ergreifend, aber vor allem wichtig gerade für die Schüler aus der Gruppe, die sonst fast ausschließlich negativ auffallen, und die die „Randale-Rolle“ schon automatisch angenommen haben. Sie haben den Mut, ihre Trauer in der Öffentlichkeit zu zeigen, ihre Gefühle preiszugeben und werden auch von der Schulgemeinschaft einmal komplett anders erlebt.

Schließlich

So unterschiedlich, wie wir die Jungen und Mädchen im Schulalltag erleben, so unterschiedlich fühlt sich oftmals auch die Arbeit in den Gruppen an. Es geht um Weich-Sein-Dürfen und Klar-Sein- Können und um zahlreiche andere Facetten des Da- Seins. Vor allem aber geht es um junge Menschen, die weiter kommen in ihrem Leben.

Und nicht zuletzt geht es um den Spaß, den es macht. Und zwar allen Beteiligten.

Daniela Evels
Erzieherin und Fachlehrerin

Stefanie Hönicke
Erzieherin und Förderschullehrerin

Thomas Löhr
Förderschullehrer an der Papst-Johannes-Schule Münster

www.papst-johannes-schule.de

Mädchen fördern

Ein Projekt an der Maximilian-Kolbe-Schule in Nordkirchen

Die Maximilian-Kolbe-Schule ist Teil der Kinderheilstätte Nordkirchen. Sie ist eine Förderschule mit den Schwerpunkten geistige, körperliche und motorische Entwicklung.

Die Schülerinnen und Schüler der Maximilian-Kolbe-Schule unterscheiden sich in mancher Hinsicht von ihren Altersgenossen – zum Beispiel darin, was sie lernen oder wie sie das tun. In vielen Dingen aber sind sich Jugendliche mit oder ohne Behinderung wiederum sehr ähnlich: Das Erwachsenwerden beispielsweise ist für sie alle eine besondere Zeit, die verwirrend und verunsichernd ist, viele Fragen und Probleme mit sich bringt und nicht nur die Jugendlichen selbst vor Herausforderungen stellt.

Ziel der Maximilian-Kolbe-Schule ist es, die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg in ein möglichst selbstbestimmtes Leben zu begleiten und ihnen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Zu einem selbstbestimmten Leben gehört auch der verantwortliche und verantwortete Umgang mit Partnerschaft und Sexualität. Selbstverständlich ist daher auch Sexualkundeunterricht Teil des Lehrplans an unserer Schule. Im Zuge einer sich verändernden Schülerschaft und der aktuellen Lebensrealität unserer Schülerinnen und Schüler verändern sich auch die Anforderungen an Unterricht und Begleitung im Bereich Sexualpädagogik.

Gerade während des Erwachsenwerdens gewinnt für unsere Schüler/innen die Auseinandersetzung mit ihrer Behinderung noch einmal Bedeutung: Welche Bedürfnisse haben Jungen und Mädchen und wie unterscheiden sich diese? Welche Bedeutung hat eine Behinderung für das eigene Selbstverständnis als Mann oder Frau? Die Maxmilian-Kolbe-Schule greift diese Fragen auf und will den Jungen und Mädchen Hilfestellung dabei geben, sich diesen Fragen zu stellen. Neben dem regulären Unterricht gibt es deshalb Angebote zur Stärkung und Selbstfindung von Mädchen, die auch eine Auseinandersetzung mit ihrem Rollenverständnis anregen.[1]

Zwei Angebote für die älteren Schülerinnen stelle ich Ihnen vor:

Mädchenprojektwoche zum Thema Partnerschaft und Sexualität

In diesem Jahr fand zum ersten Mal für Mädchen der ersten Berufspraxisstufe also für Mädchen der Jahrgangsstufe 11 zwischen 15 und 17 Jahren eine Projektwoche zu den Themen Partnerschaft und Sexualität statt. Im Mittelpunkt dieser Projektarbeit standen die individuellen Lebenslagen, Fragen und Interessen der Mädchen. Ähnliches kann natürlich auch im Rahmen des regulären Unterrichts geschehen, wenn bestimmte Themen und Inhalte, zumindest zeitweise, getrennt nach Geschlechtern bearbeitet werden können.

Außerhalb der üblichen Schulstrukturen wurde in dieser Woche nicht nur Wissen über den Körper von Frau und Mann vermittelt. Es fanden Gespräche und Übungen statt und die Mädchen arbeiten mit Bildern, Filmen und Spielen. Sie konnten sich mit Themen auseinandersetzen wie „Freundschaft, Liebe und Partnerschaft“, „eigene Grenzen und Wünsche“, „mein eigener Körper“, „Körperhygiene“, „Sexualität leben“ oder „Verhütung“.

Themen und Methoden

Zu Beginn erstellten die Schülerinnen Steckbriefe von sich selber. Sie setzen sich mit ihrer eigenen Person auseinander und erfuhren später so auch etwas von den anderen Mädchen aus der Gruppe. Für Schülerinnen, denen das Schreiben nicht möglich war, stellten wir bei allen Übungen Piktogramme und Assistenz zur Verfügung. Zum Thema: „Liebe, Freundschaft Partnerschaft, was ist das eigentlich und was gehört dazu?“ – betrachteten die Schülerinnen unterschiedliche Bilder und ordneten sie den Oberbegriffen zu, die als Dreieck mit Text und Symbol an der Wand angebracht waren. Die Bilder regten zu einem intensiven Austausch und vielen Fragen an. Weitergeführt wurde das „Dreieck“ unter dem Aspekt: „Wo stehst Du gerade?“ Die Schülerinnen definierten ihre eigenen Beziehungen, indem sie ein Bild von sich selber in das Dreieck einordneten. Die Mädchen waren bald

1 Ein vergleichbares Projekt für Jungen konnte noch nicht durchgeführt werden, doch werden auch für sie im Rahmen des Sexualkundeunterrichts spezielle Angebote gemacht.

sehr vertraut miteinander und ließen sich so auch auf das Thema ein: „Das tut mir gut / nicht gut: über angenehme und unangenehme Berührungen.“ Dabei arbeiteten wir mit Körperumrissen, Sandsäckchen, Wäscheklammern, Igelbällen und Massagen. Für die Auseinadersetzung mit dem Thema „Verhütung“ stand uns der Verhütungsmittelkoffer zur Verfügung, der (fast) alle Verhütungsmittel „begreifbar“ machte. Die Mädchen fühlten sich so sicher und aufgehoben in der Gruppe, dass es ihnen möglich war von eigenen Erfahrungen – von Ängsten und Sehnsüchten – zu erzählen.

Am Ende der Woche spielten wir gemeinsam das „Aufklärungsspiel für Mädchen“, ein selbst erstelltes Brettspiel, mit Meinungs-, Wissens- und Aktionskarten. Durch die Woche begleiteten uns u. a. die Bücher „Ich bestimme mein Leben selbst... und Sex gehört dazu“, „Lisa und Dirk. Sie treffen sich, sie lieben sich und dann“, „Julia und Peter“ und der Film „Liebe und so Sachen.“

Durchgeführt wurde die Projektwoche von einer Lehrerin mit der Zusatzausbildung zur Sexualpädagogin und einer ehrenamtlich arbeitenden Medizinstudentin. Die gemeinsame Arbeit in den Räumen außerhalb der Schule ermöglichte den Mädchen, sich miteinander sicher und wohl zu fühlen. Anders als im normalen Schulalltag kam keine Schülerin zu spät oder fragte, „wann ist der Tag denn endlich rum“. Im Gegenteil – in den Pausen nutzen die Mädchen die Zeit um in Büchern zu stöbern und Fragen zu stellen. Die Mädchen öffneten sich und gingen immer mehr aufeinander ein. Sie trauten sich Fragen zu stellen und neugierig zu sein.

Am Ende der Woche fragten viele Mädchen nach einer Verlängerung bzw. Wiederholung eines solchen Projektes.

Fair geht vor

Einmal wöchentlich treffen sich 7 Mädchen der Berufspraxisstufe zwischen 16 und 18 Jahren um über Themen zu sprechen, die ihnen wichtig sind. Diese Themen betreffen häufig ihre aktuelle Lebenssituation, Probleme in der Schule oder der Familie und ganz besonders auch die Sorgen und Wünsche rund um das Thema der persönlichen Zukunftsplanung. Begleitet werden die Mädchen dabei von einer Heilpädagogin, die ihnen dabei hilft, Themen zu finden und zu sortieren; sie ist auch da, um Äußerungen der Schülerinnen zu spiegeln, Anregungen einzubringen und auch Emotionen aufzufangen. Um sich gemeinsam mit ihren akuten Problemen, mit ihrem Selbstbild und mit persönlichen Stärken und Schwächen beschäftigen zu können, lernen die Mädchen im Rahmen dieser Treffen auch einiges zum Thema Kommunikation: Was gehört zu einem gelingenden Gespräch - wie spreche ich eigentlich selber - was ist Körpersprache - wie kann ich etwas mit anderen besprechen? Auch der Umgang mit Konflikten wird geübt: Wie kommt es überhaupt zu Konflikten - wie kann ich mit ihnen umgehen - wie kann ich mich in schwierigen Situationen verhalten?

Anhand von Bildmaterial erarbeiten wir, was ein Konflikt ist. Da gibt es zum Einstieg die Bildergeschichte „Streit im Paddelboot“. Für alle Schülerinnen ist gut zu erkennen, wenn in zwei verschiene Richtungen gepaddelt wird, kommt das Boot nicht weiter. In kleinen Schritten und wieder mit der Hilfe von Bildern und auch im Rollenspiel, erarbeiten die Mädchen unterschiedliche Lösungen für das Problem. Welche Gefühle unterschiedliche Situationen auslösen, ist dabei ein Teil aller Gespräche. In der Schule erlebte Konflikte können dann erzählt und nachgespielt werden und immer wieder gibt es eine Lösung, die ausprobiert werden kann. Dabei lernen die Schülerinnen auch, ob sie in schwierigen Situationen eher „den Löwen in sich bändigen“ oder „die Schnecke in sich aus dem Haus locken“ sollten.

Bei allem steht das alltägliche Erleben der Mädchen im Mittelpunkt und es bleibt Raum, das Gelernte an aktuellen Problemen zu testen.

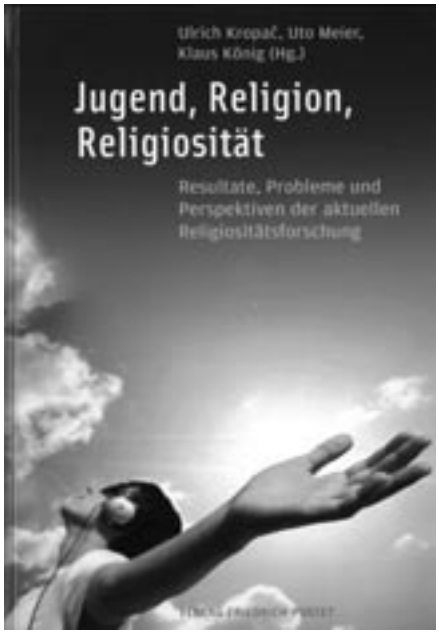
Ein spezielles Angebot für die Mädchen wurde eingerichtet weil diese ein großes Gesprächsbedürfnis – über die vorhandenen Möglichkeiten hinaus – zeigten. Die betreffenden Mädchen gehen in unterschiedliche Klassen, verbringen aber einen großen Teil ihrer Pausen und auch Freizeit – in unterschiedlichen Konstellationen – miteinander. Das, was sie an Konflikten miteinander, mit MitschülerInnen und in der Familie erleben, bewegt sie sehr und sie haben ein großes Bedürfnis darüber zu sprechen und Probleme zu klären.

Die Möglichkeit, solche besonderen, bedürfnisorientierten Angebote als Ergänzung zum regulären Unterricht machen zu können, macht die Freude an der Arbeit in der Förderschule noch größer. Auch wir haben immer wieder mit personellen Engpässen zu kämpfen und die Zeit reicht selten für all das, was anliegt. Die Reaktionen der Schülerinnen zeigen aber, dass es sich lohnt!

Birgit Lagemann
Erzieherin, Heilpädagogin und Sexualpädagogin. Sie unterrichtet an der MKS in der Berufspraxisstufe die Fächer „Arbeit“, „Wohnen“, „Hauswirtschaft“ und Religion.

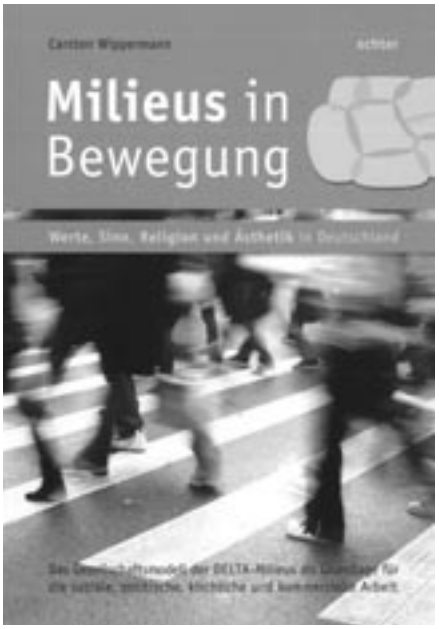
www.maximiliankolbeschule.de

Ulrich Kropač / Uto Meier / Klaus König (Hg.),
Jugend, Religion, Religiosität
Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung
Verlag Friedrich Pustet Regensburg 2012
29,95 €, ISBN: 978-3-7917-2428-7



Marc Calmbach / Peter Martin Thomas / Inga Borchard / Bodo Flaig,
Wie ticken Jugendliche?
2012
Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland
Verlag Haus Altenberg Düsseldorf 2011
39,90 €, ISBN: 978-3-7761-278-9

Carsten Wippermann,
Milieus in Bewegung
Werte, Sinn, Religion und Ästhetik in Deutschland
Das Gesellschaftsmodell der DELTA-Milieus als Grundlage für die soziale, politische, kirchliche und kommerzielle Arbeit
Echter Verlag Würzburg 2011
48,00 €, ISBN: 978-3-429-03408-5



Der soziokulturelle Wandel unserer Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten stellt alle, die mit Jugendlichen zu tun haben, vor große Herausforderungen. Ob gesellschaftliche Gruppen wie Parteien, Gewerkschaften und Vereine, ob Betriebe, Bildungseinrichtungen oder Kirchen - alle müssen sich auf die veränderten Situationen, Einstellungen, Lebensbedingungen und Befindlichkeiten der Jugendlichen einstellen. Frühzeitig zeigen sich die gesellschaftlichen Veränderungen auch in der Schule und damit im Religionsunterricht. Damit stehen die Lehrkräfte vor immer neuen Herausforderungen, mit einer heterogenen Schülerschaft religiöse Kompetenzen zu erarbeiten und in kritischer Loyalität zur Kirche persönliches Zeugnis für den Glauben abzulegen. Sich als Religionslehrerin und Religionslehrer mit den Wertprioritäten, Einstellungen und Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen, ist Voraussetzung, um die Jugendlichen kommunikativ zu erreichen, ihre Kompetenzen zu stärken und eine motivierende Auseinandersetzung mit den zu vermittelnden Inhalten zu ermöglichen.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wird das Buch „Jugend, Religion, Religiosität – Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung", herausgegeben von Ulrich Kropač, Uto Meier und Klaus König im Verlag Friedrich Pustet empfohlen. Ein Wert des Sammelbandes liegt darin, dass auf die strukturelle Vernetzung der Religion mit Kultur, Medien, Politik und der individuellen Lebensgestaltung verwiesen wird. Dazu kommt die Aufnahme des Begriffs der Religiosität, die sich inzwischen zu einer eigenen Kategorie entwickelt hat. Religiosität wird dabei vornehmlich, so auch im vom Bochumer Pastoraltheologen Matthias Sellmann erarbeiteten ersten Kapitel, als subjektiv-individueller Vorgang der Aneignung von Religion verstanden. Mit Rückgriff auf den Ansatz des Religionspädagogen Andreas Prokopf ist Matthias Sellmann der Ansicht, dass Religiosität, Religion und vor allem das Subjekt in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Sellmann legt dar, dass Religiosität sich von kirchlicher Tradition abgrenzt und eher auf die individuelle Identitätsgewinnung abzielt. Damit bestätigt er, dass – wie auch in der Studie von Riegel und Mendl zur Motivation von Studierenden zum Studium des Faches

Religion 2010/2011 herausgefunden wurde – Religion zunehmend selbstgewirkt wird und weniger eine Sache der eigenen Sozialisation und des Erlebens der Kirchengemeinde ist. Neben den empirischen Auswertungen finden sich in dem Sammelband weiterhin begriffliche Reflexionen des Münsteraner Soziologen Detlev Pollack sowie der Kölner Theologin Saskia Wedel. Darüber hinaus finden sich kirchliche und kulturelle Analysen, u. a. die des Essener Professors für Christentum und Kulturgeschichte Hubertus Lutterbach über den hohen rechtlichen Standard der Kinderrechte, über die fundamentaltheologische Sicht des Salzburger Fundamentaltheologen Gregor Maria Hoff bis hin zu Christoph Antweiler, der in seinem Beitrag auf eine religionswissenschaftliche und interreligiöse Perspektive verweist. Schließlich geht der bekannte Soziologe Ulrich Beck der Frage nach, wie eine Balance zwischen Wahrheitsanspruch und gebotener Toleranz vor dem Hintergrund der globalen Pluralität zu leisten sei. Einen Schlusspunkt setzt der Beitrag von Bundestagspräsident Norbert Lammert, der die Voraussetzungen einer lebendigen Demokratie erläutert und die Normierung aller Gesetze am ersten Artikel des Grundgesetzes in Erinnerung ruft.

Die von Lammert angesprochene Menschenwürde ist ein besonderer Anknüpfungspunkt, der auch im Religionsunterricht nicht fehlen darf und der gerade von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren als signifikant für ihr Leben herausgestellt wird. Zu diesen Erkenntnissen kommt die neue Sinus-Markt- und Sozialforschungsstudie von 2012 mit dem Titel „Wie ticken Jugendliche? 2012 – Lebenswelten von Jugendlichem im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland". In dieser neuen Studie wird die bekannte Sinusstudie mit ihrer „Kartoffel-Struktur" aktualisiert und soziologisch verfeinert. Es zeigt sich, dass die schon 2005 und 2008 festgestellte Entfremdung der Jugendlichen von Kirche weiter fortgeschritten ist. Themen wie Religion und Kirche gelten als langweilig, weil sie in der alltäglichen Lebensführung kaum eine Rolle spielen. Die normative Grundhaltung der Kirche wird von den Jugendlichen nicht mehr als anschlussfähig an die eigene Lebenswirklichkeit betrachtet. Sie bleibt letztlich fremd und hat schon bei der Eltern-Generation keinen hohen Stellenwert mehr besessen. Deutlich wird in der Studie, dass Jugendliche nicht mehr selbstverständlich in religiösen Zusammenhängen aufwachsen und nur noch sporadisch mit religiösen Ritualen oder Aktivitäten in Berührung kommen. Auch nimmt das Engagement im gesellschaftlichen und vor allem im politischen Bereich stetig ab, vor allem, wenn es um langfristige Bindungen geht.

Nach dieser deskriptiven Darstellung der Lebensweltstudie von 2012 findet sich in dem Buch von Carsten Wippermann „Milieus in Bewegung – Werte, Sinn, Religion und Ästhetik in Deutschland" eine ausführliche Beschreibung des Gesellschaftsmodells der DELTA-Milieus als Grundlage für die soziale, politische, kirchliche und kommerzielle Arbeit. Ansprechend werden die gesellschaftliche Entwicklung - mit Rückwirkung auf soziale und kirchliche Milieus - und die Orientierungen der einzelnen Milieubereiche aufgearbeitet. Wippermann orientiert sich in seiner DELTA-Milieu-Studie an den vertrauten Bezeichnungen im vormaligen Sinus-Modell. Der Kern der Grundorientierung, des Lebensstils, der Alltagsästhetik und der sozialen Identität wird dabei nicht substantiell anders dargestellt, aber es kommen wichtige Facetten hinzu und es werden neue Akzente betont. So kann der Leser ein tieferes Verständnis über die einzelnen Milieus und mögliche Ansatzpunkte für eine differenzierte Einschätzung über die einzelnen Mitglieder aus diesen Milieus erlangen. Natürlich werden die Milieu-Studien nicht nur für den kirchlichen Gebrauch erhoben, um die Frage zu beantworten, wie Kirche die Menschen in den unterschiedlichen Lebenswelten heute erreichen kann, sondern es geht auch um Fragen der Wirtschaft, wie man das Ziel der Absatzoptimierung in den beschriebenen Milieus erreicht. In diesem Zusammenhang würde sich als unterrichtspraktischer Hinweis z. B. eine Unterrichtseinheit über Werbung anbieten. Vor dem Hintergrund, dass der moderne Mensch nach Selbstbewusstsein und Sinn in einer Welt sucht, wird in der Werbung das Produkt und das Bedürfnis des Menschen miteinander verbunden. Auf leichte und angenehme Weise wird so vermittelt, dass seelische Balance, heile Welt, Anerkennung und soziale Integrität käuflich sind.

Dr. Christian Schulte

Qualbrink, Andrea; Pithan, Annebelle; Wischer, Mariele (Hrsg.),
Geschlechter bilden.
Perspektiven für einen gender-bewussten Religionsunterricht
2011 Gütersloher Verlagshaus; 310 Seiten, ISBN 978-3-579-08127-4. 24,95 €

Wenn Sie – ebenso wie ich – keine Expertin in Sachen „Gender-Thematik" sind, und die Diskussion der letzten Jahre über dieses Thema an Ihnen mehr oder weniger vorbei gegangen ist, lohnt sich eine nicht zu angestrengte Lektüre dieses Buches. Es liefert einen profunden Ein- und Überblick zu Fragen der Geschlechtergerechtigkeit in der Erziehungswissenschaft und im Bildungswesen, legt aber den Schwerpunkt deutlich auf religionspädagogische Fragestellungen. Insgesamt sind die Artikel eine gelungene Mischung aus theoriegeleiteten Beiträgen und eher praktischen und handlungsorientierten Ausführungen.

Im ersten und zweiten Teil des Buches wird die Genderkategorie als eine Kategorie der Unterscheidung neben anderen (soziale Herkunft, kulturelle Prägung, Religionszugehörigkeit) eingeführt und insgesamt dem „Diversity-Diskurs" in der Pädagogik zugeordnet. „Diversity-Pädagogik" betrachtet Verschiedenheit als Normalität und Herausforderung und nicht ausschließlich als Problem. Eine „gendersensible" Perspektive einzunehmen bedeutet eine de-konstruktive Betrachtung d. h. dass „die Natur nicht so naturwüchsig ist, wie es den Anschein hat, sondern dass sie selbst und daraus gezogene mögliche Ableitungen soziale/ kulturelle Konstruktionen sind ."(60) Gendersensibles Arbeiten zielt darauf ab, Fixierungen und Vorgaben geschlechtlicher, ethnischer, sexueller Art aufzulösen, Identitätsmuster und Handlungsspielräume zu erweitern.

Der dritte, vierte und fünfte Teil geben Antworten auf die Frage: Wie unterrichtet man das Fach Religion „geschlechtergerecht" - in Inhalt und Methode, und aus einer reflektierten Professionalität als Lehrer/in. Es ist eine facettenreiche Darlegung unterschiedlicher Themen und Aspekte, von denen ich nur einige hier nenne: Eine genderorientierte Auslegung biblischer Texte, die einen Zugang zum biblischen Gottesbild jenseits aller Geschlechterstereotypien eröffnet – Anregungen zur Reflexion der eigenen Glaubensgeschichte als Lehrerin – Hinweise zu einem jungengerechten Religionsunterricht – Geschlechtergerechte Rede von Gott im Religionsunterricht.

Empfehlung: Das Buch sensibilisiert für einen wesentlichen Aspekt von Bildungsgerechtigkeit, den der Geschlechtergerechtigkeit. „Eine Schule, die möglichst allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird, und allen faire Bildungschancen bietet, muss eine gendersensible Schule sein." (298) Letztlich und ganz grundsätzlich geht es diesem Buch aber um „die Freiheit eines Christenmenschen"; um eine Freiheit, die sich in der Befreiung von stereotypen Festlegungen auf typisch weiblich – typisch männlich realisiert, damit anfanghaft die Verheißung schon hier und heute erfahrbar wird: „Hier ist nicht Jude noch Grieche, hier ist nicht Sklave noch Freier, hier ist nicht Mann noch Frau …" (Gal 3, 28).

Dr. Gabriele Bußmann

Neu in der Mediothek

Im Folgenden finden Sie eine Auswahl neu eingestellter DVDs und Kleinmedien, die Ihnen über die Medienausleihe der Mediothek zur Verfügung stehen. Weitere aktuelle Informationen und ausführliche Listen über Neueinstellungen finden Sie auf den Internetseiten der Mediothek/Bibliothek: www.bistum-muenster.de/mediothek

DVD-0492

el Empleo - Rollenwechsel

7 min/f – Patricio Plaza/Santiago „Bou" Grasso – Argentinien 2008

Der Animationsfilm erzählt die Geschichte eines Mannes, der auf seinem Weg zur Arbeit die Unterstützung vieler anderer in Anspruch nimmt. Es wird illustriert, wie die Behandlung von Menschen als Objekte in einem unmenschlichen System wie selbstverständlich zum Alltag gehört. Eine Reflexion auf die Arbeit und auf die Würde des Menschen. – Ein eindrucksvoller Film ohne Dialog und musikalische Untermalung. - Mit Arbeitsmaterial auf der CD-ROM-Ebene.

Themen: Arbeit, Freiheit, Menschenrechte, Sinn des Lebens **Ab 12.**

DVD-0508

Auf der Suche nach dem verlorenen Sonntag

22 min/f – Uwe Nagel – Deutschland 2012

Der Kurzspielfilm zeigt das Jahr 2050, in dem sich eine kapitalistische, leistungsorientierte Gesellschaft etabliert hat. Durch ein streng kontrolliertes Time-Management können der 13jährige Julius und seine Freundin Lilli kaum Zeit miteinander verbringen. Als die beiden deshalb in Schwierigkeiten geraten, erinnert sich Julius, dass es früher den Sonntag als freien Tag gab. Sein Großvater klärt die beiden über die ursprüngliche Bedeutung des Sonntags auf. – Ein ansprechender Film zur Diskussion über den Sonntag. Für die Arbeit in Schule und Gemeinde. – Mit Arbeitsmaterial auf der CD-ROM-Ebene.

Themen: Sinn des Lebens, Zeit, Glaube **Ab 14.**

DVD-0510

Kaddisch für einen Freund

94 min/f – Leo Khasin – Deutschland 2011

Das Elend der Flüchtlingslager hat den 14-jährigen Ali und seine palästinensische Familie geprägt und ihren Hass auf die Juden geschürt. Nach der Flucht aus dem Libanon erhalten sie in Deutschland den Status der Duldung und landen in Berlin-Kreuzberg, wo bereits Alis Cousin und dessen Familie leben. In der Wohnung über Ali wohnt Alexander, ein 84-jähriger jüdisch-russischer Emigrant. Um Anschluss an die Gang seines Cousins zu finden, lässt sich Ali überreden, die Wohnung des alten Mannes zu verwüsten. Es kommt zur polizeilichen Anzeige und es droht die Abschiebung. Alis Mutter drängt ihren Sohn, die demolierte Wohnung zu renovieren. So sind Ali und Alexander gezwungen, sich mit dem jeweils verhassten „Feind" auseinanderzusetzen. Es kommt zu einer Annäherung, bei der beide ihre Haltung zum jüdisch-palästinensischen Konflikt überdenken

und einander letztlich freundschaftlich begegnen. – Ein beeindruckender Spielfilm über die Entstehung einer Freundschaft zwischen zwei Angehörigen unterschiedlicher Generationen, Kulturen und Religionen, mit einer positiven Botschaft für alle, die an die Chance eines Miteinanders glauben.

Themen: Antisemitismus, Jugendliche, Israel, Konflikte, Toleranz, Vorurteil, Versöhnung, Spielfilm **Ab 12.**

DVD-0512

Gekidnapped

20 min/f – Sarah Winkenstette – Deutschland 2011

Das elfjährige Mädchen Ida, irgendwie anders und mit ihrer Art in der Schule aneckend, wünscht sich sehnlichst von ihrem Mitschüler Hannes geküsst zu werden. Um ihren Wunsch nach Aufmerksamkeit und Zuneigung Wirklichkeit werden zu lassen, sperrt sie Hannes und sich spontan nach der letzten Schulstunde im Klassenzimmer ein. Wider Erwarten und zu seinem eigenen Erstaunen lässt Hannes sich nach erster Ablehnung auf Ida ein. Als die Lehrerin unerwartet zurückkehrt, stehen beide vor einer wichtigen Entscheidung. – Ein charmanter Kurzspielfilm über den ersten Kuss und die Entstehung einer Freundschaft, die gerne als „erste Liebe" bezeichnet wird.

Themen: Außenseiter, Freundschaft, Schule, Toleranz, Vorurteil, Liebe **Ab 8.**

DVD-0495

Eisfischen

6 min/f – Atle S. Blakseth – Norwegen 2009

Der Animationsfilm erzählt die Geschichte eines frechen Pinguins, der damit angibt, dass er die dicksten Fische fängt. Er kommt vorlaut und respektlos daher und klaut den anderen ihre Beute. Das nervt die anderen Pinguine und besonders den Seehund und den Eisbären. Doch sie wissen sich zu wehren. – Ein witziger Film mit einer wichtigen Botschaft über das Leben in der Gemeinschaft und den Umgang mit Störenfrieden. - Mit Arbeitsmaterial auf der CD-ROM Ebene.

Themen: Gemeinschaft, Kommunikation, Konflikte **Ab 6.**

Postvertriebsstück, Deutsche Post AG, »Entgelt bezahlt«

Anzeige

Die westfälischen Jahre von Papst Benedikt XVI.

+ 2 CDs
Original-Tonaufnahmen der 3 Advents-Predigten von Prof. Ratzinger 1964 im Dom zu Münster

- Der Konzilsberater aus Münster
- Die Arbeit an der Universität
- Professorenkollegen und Schüler
- Erinnerungen seiner Studenten
- Zahlreiche bislang unveröffentlichte Dokumente, Briefe und Fotografien
- Geleitwort von Bischof Dr. Felix Genn, Münster

»Ich darf Ihnen versichern,
dass ich mich mit Münster immer eng
und dankbar verbunden wissen werde.«

Joseph Ratzinger / Papst Benedikt XVI., 29. April 1966

ZUM BUCH Über seine Zeit als Universitätslehrer in Münster (1963-1966) hat Joseph Ratzinger / Papst Benedikt XVI. immer mit großer Dankbarkeit und Wertschätzung gesprochen. Die gleichzeitige Mitarbeit Ratzingers als Berater beim Zweiten Vatikanischen Konzil gibt diesen Jahren ein besonderes Gewicht in seiner Biografie wie auch im Leben der Kirche von Münster. Die Erinnerungen damaliger Mitarbeiter, Studenten, Hörer und anderer Zeitzeugen – darunter etwa die (Alt-)Bischöfe Reinhard Lettmann und Hubert Luthe sowie Professoren wie Hansjürgen Verweyen, Johann Baptist Metz u.a.. zeichnen zusammen mit zahlreichen bisher unveröffentlichten Dokumenten, Briefen und Fotografien ein facettenreiches und lebendiges Bild der damaligen Zeit und helfen dabei, das Konzil und die Person und Theologie Joseph Ratzingers aus heutiger Sicht einzuordnen.

Dem Buch liegt eine vollständige Aufnahme der drei Adventspredigten bei, die Joseph Ratzinger im Dezember 1964 im Dom zu Münster gehalten hat.

ZUM AUTOR: Manuel Schlögl, geb. 1979. Nach dem Theologiestudium 2005 Priesterweihe für das Bistum Passau und Tätigkeit im Gemeindedienst. Promovend im Fach Dogmatik an der Universität Münster. Seit 2009 Mitglied im Neuen Schülerkreis Joseph Ratzinger / Papst Benedikt XVI..

Manuel Schlögl: Joseph Ratzinger in Münster
176 S., gebunden, inklusive zwei CDs, 29,80 €
ISBN 978-3-941462-72-4,
Dialogverlag Münster 2012

Bestellung
Dialogverlag Münster, Postfach 4320
D-48024 Münster, Tel.: 0251 / 48390
www.dialogversand.de