

# Loccumer Pelikan

1/06

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Gender und Schule

„Bei dir im Kopf  
stimmt was nicht“

Vorstellungsgottesdienst?

Ein „Raum der Stille“  
in der Schule

Typisch Junge –  
typisch Mädchen

Medieneinsatz und  
Genderorientierung  
in der Grundschule

Die Sozialisationsrally

Mädchengruppen im  
Konfirmandenunterricht

„Field“ – Ein Kurzfilm  
zum Thema Gewalt



Friedhelm Kraft	editorial .....	1
grundsätzlich		
Uli Boldt	Gender und Schule Zur Arbeit mit den Jungen in der Schule .....	3
Dietmar Peter	„Bei dir im Kopf stimmt was nicht“ Anmerkungen zum Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom .....	8
kontrovers		
Bernd Abesser	Vorstellungsgottesdienst? Nein, danke! .....	15
Alexandra Heimann	Vorstellungsgottesdienst? Ja, bitte! .....	16
praktisch		
Christofer Zöckler Ulrike Flügge	Ein „Raum der Stille“ in der Schule Ein Bericht .....	17
Dietmar Peter	Typisch Junge – typisch Mädchen Bausteine für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I .....	21
Conni Kastel Bettina Jansen-Schulz	Medieneinsatz und Genderorientierung in der Grundschule .....	26
schule und gemeinde		
Martin Bauer	Die Sozialisationsrallye Eine Methode nicht nur für Jugendgruppenschulungen .....	29
Kerstin Tönjes	Mädchengruppen im Konfirmandenunterricht Ein Erfahrungsbericht .....	34
informativ		
Steffen Marklein	„Field“ – Ein Kurzfilm zum Thema Gewalt .....	36
Dietmar Peter	Harte Schalen, weiche Kerle Websites und Onlinedokumente zur Jungenarbeit .....	38
Kerstin Gäfgen-Track	Zur geplanten Einführung einer „Kirchlichen Bestätigung von Religionslehrkräften“ (Vocatio) II .....	41
Dietmar Peter	Dem Rad in die Speichen fallen ... RPI und Akademie gestalten Auftakt zum Bonhoefferjahr .....	41
	Die aktuelle Ausstellung im RPI .....	14
	Impressum .....	42
	Buch- und Materialbesprechungen .....	43
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche .....	45
	Veranstaltungsprogramm .....	46

---

# editorial



*Der Beginn des neuen Jahres ist von zwei Gegebenheiten geprägt, die auf dem ersten Blick nicht im Entferntesten etwas miteinander zu tun haben: eine Bonhoeffer-Tagung mit 150 Schülerinnen und Schülern anlässlich seines hundertjährigen Geburtstages und eine Gesetzesvorlage zur niedersächsischen Schulinspektion, zu der die Landeskirche zu einer Stellungnahme aufgefordert ist.*

*Die Tagung stand unter dem Motto „Dietrich Bonhoeffer und die Aktualität seines Denkens“. Und es war faszinierend zu sehen, wie sich Schülerinnen und Schüler mit den nicht einfachen Gedankengängen aus Bonhoeffers Ethik auseinandergesetzt haben und wie es ihnen gelungen ist, diese Anstöße auf heutige Problemlagen zu übertragen. Bonhoeffer hat die Jugendlichen nicht nur zutiefst beeindruckt, weil sich bei Bonhoeffer Gedanken eines Menschen durch Lebenszeugnis und konsequentes Handeln in nicht überbietbarer Weise decken. Es ist ebenso seine Weltzugewandtheit, die uns heute noch so stark herausfordert. Die „Treue zu Christus“ muss sich im Sinne Bonhoeffers gerade auch im weltlich-politischen Bereich bewahrheiten. Gegenüber einem „Denken in zwei Räumen“ hat Bonhoeffer entschieden auf die Einheit von Gottes- und Weltwirklichkeit hingewiesen.*

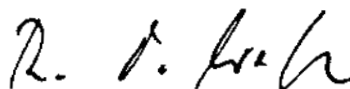
*Im Sinne Bonhoeffers ergibt sich aus der Mitverantwortung von Christen für diese Welt konsequenterweise auch eine Mitverantwortung für Bildung und Schule. Dass die Landeskirche in die Überlegungen zur Schulinspektion einbezogen wird und nicht nur das Recht, sondern die Pflicht zur kritischen Mitbegleitung hat, kann in Anknüpfung an Bonhoeffer als Übernahme von Verantwortung verstanden werden. Und in diesem Sinne werden wir genau hinsehen müssen, welche Wirkungen von der geplanten Schulinspektion ausgehen werden. Konkreter: in welchem Verhältnis Beurteilung und kollegiale Beratung stehen werden, wenn es gilt Schulentwicklungsprozesse anzustoßen.*

*Die Beiträge von Uli Boldt und Dietmar Peter konkretisieren auf ihre Weise Bildungsmitverantwortung im Raum von Schule. Uli Boldt zieht Folgerungen aus der Genderfrage und beschreibt im Sinne einer „reflexiven Koedukation“ die Bedeutung und Prinzipien von Jungenkonferenzen in der Schule. Dietmar Peter setzt sich mit dem Syndrom des Aufmerksamkeitsdefizits auseinander und plädiert für einen „Paradigmenwechsel“ in der Beschreibung der ADHS-Problematik als „interaktionales Problem“.*

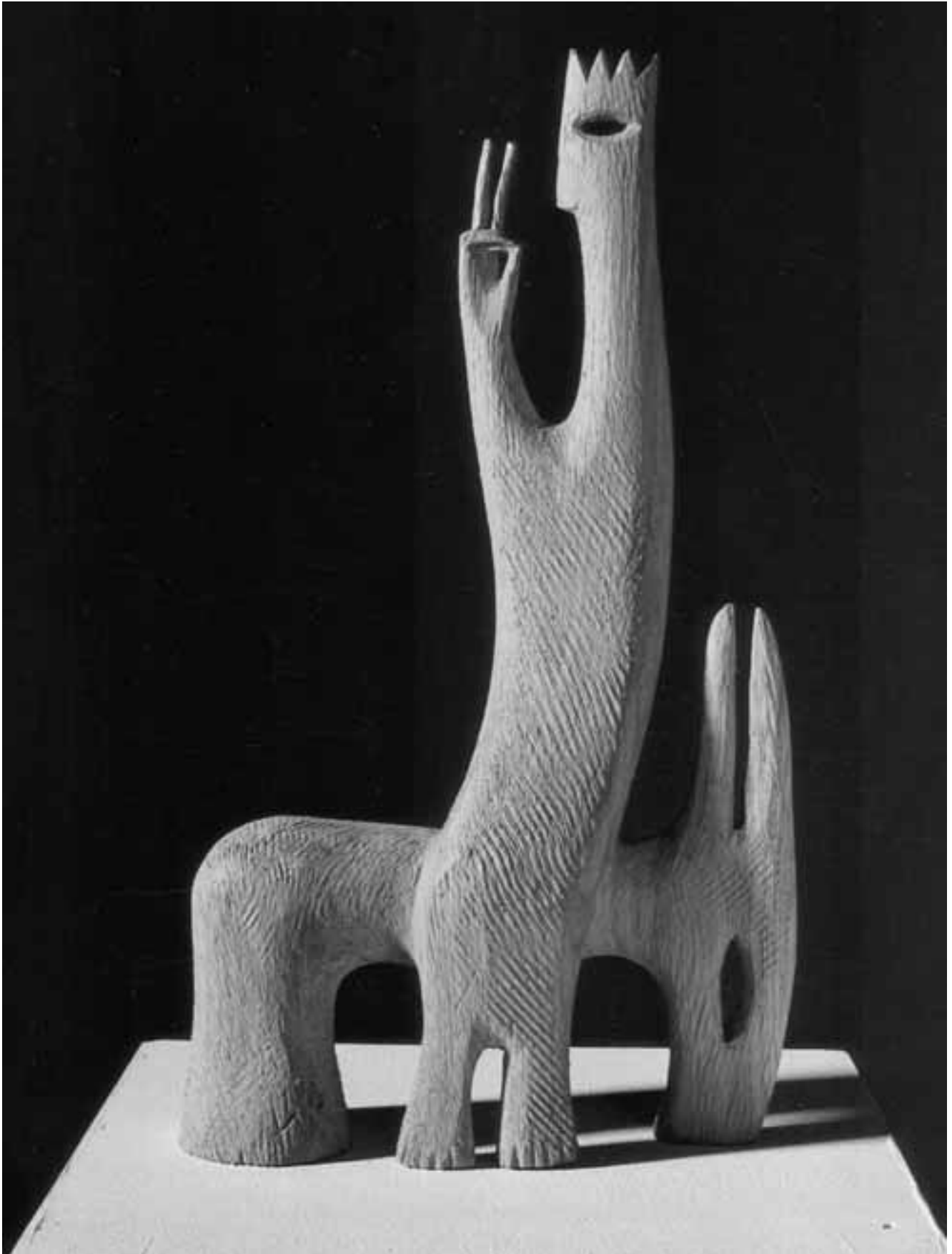
*Noch ein Hinweis in eigener Sache: Vom 20. bis 24. Februar findet die didacta in Hannover statt. Das RPI ist im Rahmen eines Kooperationsprojektes auf der didacta mit einem Stand in der Halle 16 (Stand E43) vertreten. Wir laden Sie herzlich zu einem Besuch ein. Das umfangreiche Begleitprogramm verspricht interessante Diskussionen und Begegnungen.*

*Ich möchte mich an dieser Stelle bei unseren Leserinnen und Lesern für die zahlreichen Spenden für den Pelikan bedanken.*

Ihr



Dr. Friedhelm Kraft  
Rektor



Wladimir Rudolf, *Jesu Einzug in Jerusalem*, „Passionszyklus“ erstes Bild

„Die ganze Menge der Jünger fing an, mit Freuden Gott zu loben mit lauter Stimme über alle Taten, die sie gesehen hatten, und sprachen: Gelobt sei, der da kommt, der König, in dem Namen des Herrn! Friede sei im Himmel und Ehre in der Höhe!“ (Lukas 19,37f.)

**Uli Boldt**

## *Gender und Schule*

### **Zur Arbeit mit den Jungen in der Schule**

An Schulen arbeiten Frauen und Männer. Schulen werden von Mädchen und Jungen besucht. Bei der Analyse schulischer Zusammenhänge, bei der Betrachtung schulischer Realitäten spielte die Geschlechterfrage seit der Einführung der koedukativen Schule in den 1960er-Jahren lange Zeit keine Rolle. Dies hat sich seit der Veröffentlichung der PISA-Studie im Jahr 2000 verändert. Zunehmend wird Schule vor dem Hintergrund des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit nicht mehr als geschlechtsneutraler Raum betrachtet. Unstrittig ist, dass Lehrerinnen und Lehrer aktiv an der Konstruktion der Geschlechterrollen von Mädchen und Jungen mitwirken.<sup>1</sup>

#### **Beobachtungen**

Schaut man sich die Schulleistungen der Jugendlichen an, so hat Schulerfolg ein Geschlecht: Es ist weiblich. Schaut man sich die Sitzenbleiber- und Wiederholerquoten an, so haben auch diese ein Geschlecht: Es ist männlich. Disziplinkonferenzen haben ebenfalls ein Geschlecht: Es ist männlich. Mädchen erreichen die besseren Abschlüsse, wiederholen weniger oft Schulklassen, werden früher als die Jungen eingeschult, fallen weniger durch regelwidriges Verhalten auf.

Auch ein Blick in die Kriminalstatistiken verrät: Jungen fallen häufiger durch Gewalt auf. Bei schweren Kriminaldelikten liegen junge Männer weit vorne. Diese Beobachtungen treffen nicht nur auf die bundesdeutsche Gesellschaft zu. Weltweit sind ähnliche Phänomene zu beobachten. Mädchen

und Jungen unterscheiden sich deutlich im Schulerfolg. Mädchen und Jungen treten aber auch in anderen gesellschaftlichen Feldern unterschiedlich auf.

Was ist also nur mit den Jungen los? Ursachenforscher kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Christian Pfeiffer vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen beispielsweise sieht eine Ursache für die Probleme in dem „massenhaften“ Medienkonsum der Jungen, der sich aufgrund der stark individualisierten Nutzung negativ auf kommunikative Prozesse und Lernprozesse auswirkt. Es stellt sich die Frage, ob das unterschiedliche Verhalten der Mädchen und Jungen doch eher durch das Erbe der Evolution geprägt ist. Spielt die Umwelt also doch nicht die entscheidende Rolle? Sind Mädchen und Jungen vielleicht schon von Natur aus anders?

#### **Versuch einer Positionierung**

Eine Auseinandersetzung oder gar Beantwortung der aufgeworfenen Fragen ist in diesem Aufsatz nicht möglich. Die hier beschriebenen Praxishinweise sollten allerdings vor dem Hintergrund folgender Positionen gelesen werden:

- „Geschlechterdifferenzen erscheinen als Teil des gesellschaftlichen Systems der Zweigeschlechtigkeit, in der diese Differenzen durch die Akteure einerseits erlernt, andererseits immer wieder neu konstruiert werden. Die Existenz von zwei bipolar angelegten Geschlechtern wird nicht

[nur] als biologische Tatsache, sondern ebenfalls als soziale Konstruktion ... angesehen.“<sup>2</sup>

- Es darf nicht übersehen werden, „dass die Positionen von Mädchen und Jungen, von Männern und Frauen nicht nur durch das Geschlecht bestimmt sind, sondern auch durch weitere Subjektpositionen wie soziale Schicht, ethnische und religiöse Zugehörigkeit, die unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit bestehen, aber geschlechtsspezifisch ausgeformt sind.“<sup>3</sup>
- Eine Dramatisierung der Geschlechterverhältnisse sollte vermieden werden. Es gilt, die Differenzen, aber auch die Gemeinsamkeiten zwischen den Mädchen und den Jungen zu erkennen.
- In der Erziehung der Mädchen und Jungen fehlen häufig Männer. Dies gilt vor allem für den öffentlichen Erziehungsbereich. Die Erziehungsarbeit in Kindergärten und Grundschulen liegt überwiegend in den Händen der Frauen. Dies hat vor allem problematische Auswirkungen für die Entwicklung der Jungen. Reale Männerwelten präsentieren sich ihnen zu selten. Die hat oftmals die Folge, dass Jungen Verhaltensweisen und Eigenschaften, die sie Frauenwelten zuordnen, für ihr eigenes Verhalten eher nicht akzeptieren. Authentische emotionale Äußerungen und die Übernahme von sozialer Verantwortung in Beziehungen, Fürsorge, Kommunikation und Liebe werden von den Jungen mit weiblicher Identität gleichgesetzt und der Welt des anderen Geschlechts zugeordnet. So konstruieren Jungen sich verschiedene Bilder von Männlichkeit, deren gemeinsamer Hauptnenner vor allem darin besteht, sich von dem abzugrenzen, was Frauen ihnen vorleben und vorgelebt haben.<sup>4</sup>

### Folgerungen für die Schule

Die Jungen besser zu fördern und Konzepte für die Arbeit mit Jungen in der Schule zu entwickeln, das kann nur dann erfolgreich sein, wenn sich diese Arbeit als Bestandteil des nach dem von Marianne Horstkämper und Hannelore Faulstich-Wieland geprägten Begriffes und Konzeptes der „Reflexiven Koedukation“ versteht. Die beiden Wissenschaftlerinnen verstehen unter diesem Begriff Folgendes: „Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderungen fördern.“<sup>5</sup> Unter der Fragestellung, ob einzelne pädagogische Maßnahmen beide Geschlechter fördern oder eher den Mädchen- oder den Jungeninteressen gerecht werden, sollte die koedukative Praxis reflektiert, weiterentwickelt und entsprechend neu gestaltet werden.

Neben der Frage nach der partiellen Trennung in einzelnen Fächern wie z. B. Sport, Technik, Informatik und Physik<sup>6</sup> und bei Projekttagen<sup>7</sup>, der Schaffung von Mädchen- und Jungenräumen, dem Errichten bestimmter Arbeitsgemeinschaften für Mädchen und Jungen und Überlegungen, Unterrichtsmethoden und -inhalte zu verändern<sup>8</sup>, sollte jede Schule darüber nachdenken, ob zur Verbesserung der sozialen Kom-

petenzen der Jugendlichen das im Folgenden beschriebene Konzept der Mädchen- und Jungenkonzferenzen auch für die eigene Arbeit übertragbar ist. Über die Vermittlung dieser Kompetenzen und Einstellungen hinaus kann durch die Stärkung der Persönlichkeiten auch eine Verbesserung des Lernklimas erreicht werden.



Natalia Rudolf, *Fußwaschung*, „Passionszyklus“ zweites Bild  
„Ein Beispiel habe ich euch gegeben, damit ihr tut, wie Ich euch getan habe.“  
(Johannes 13,15)

### Jungenkonzferenzen allgemein

Bei Jungenkonzferenzen handelt es sich um geschlechtshomogene Gesprächskreise, die regelmäßig alle 14 Tage durchgeführt werden. Entstanden ist die Idee der Trennung von Jungen und Mädchen innerhalb des Projektes „Mädchen- und Jungensozialisation an der Laborschule“, das Anfang der 1990er Jahre initiiert und durchgeführt wurde.<sup>9</sup>

Eine der Grundideen besteht darin, dass man alle Jungen (und parallel dazu auch alle Mädchen) einer Klasse erreicht. Da diese Form der Arbeit mit Jungen und Mädchen regelmäßig stattfindet, kann davon ausgegangen werden, dass sie nachhaltiger die Einstellungen der Jugendlichen beeinflusst als die Durchführung einmaliger Projektstage. Im Unterschied zu freiwillig gewählten Arbeitsgemeinschaften erreicht man mit diesem Konzept alle Jugendlichen einer Klasse, so dass spezielle in der Klasse auftauchende Probleme (geschlechtsspezifische Konflikte zwischen beiden Geschlechtern; aber auch Probleme und Konflikte innerhalb der einzelnen Geschlechtergruppe) aufgegriffen und bearbeitet werden können. Jungenkonzferenzen bieten einen Schutzraum, der den organisatorischen Rahmen schafft, Themen anzusprechen, die in der gemischten Gruppe so nicht zur Sprache kommen.<sup>10</sup> Dieser



geschützte Raum ermöglicht Rollenüberschreitungen und lässt das Verhaltensrepertoire, über das die Jungen verfügen, deutlich werden. Die so hergestellte Intimität erlaubt den Jungen die „Show-Ebene“, die „Performanceebene“<sup>11</sup>, zu verlassen und zu ihrer eigenen Authentizität zu finden. Die eingrenzende Geschlechterspannung entfällt für die Jungen. Sie können (wie auch Mädchen in der parallel stattfindenden Mädchengruppe) ihre inneren Differenzen artikulieren, eigene Interessen vertreten und aushandeln. Wenn Jungen das Gefühl haben, nicht unter dem Druck zu stehen, dominantes Verhalten zeigen zu müssen, haben sie einen wichtigen Entwicklungsschritt getan. Mit Jungen jeder Altersstufe über die immer wieder von ihnen und ihrer Umgebung hergestellte Geschlechtlichkeit (*doing gender*) zu reden und die Hierarchisierung in Frage zu stellen, ihr Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu stärken und sie in ihren Unsicherheiten zu begleiten, verschafft auch den Lehrkräften einen verständnisvolleren Blick auf das männliche Geschlecht. Auf diese Weise wird auch der Erwachsenenwelt deutlich, dass Jungen nicht nur Probleme machen, sondern dass sie auch Probleme haben und damit ernst genommen werden sollten.<sup>12</sup>

### Jungenkonferenzen konkret

An dem thematischen Beispiel „Umgang und Gebrauch von Schimpfwörtern“ soll im Folgenden deutlich werden, wie die Jungenkonferenzen gestaltet werden können. Die Beschäftigung mit diesem Themengebiet sollte allerdings nur für den Fall erfolgen, wenn Schimpfwörter in einer Klasse zu häufig benutzt werden. Wird das Thema in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt, dann sollte das Ziel darin bestehen, die Jungen dafür zu sensibilisieren. Wünschenswert ist es, dass die Jungen den Gebrauch von Schimpfwörtern ablehnen – zumindest dann, wenn sie selber oder gute Freunde damit tituliert und angesprochen werden. Die Behandlung des Themas kann damit enden, dass die Gruppe sich vornimmt, bestimmte Schimpfwörter in der Zukunft nicht mehr zu benutzen. Ein anderes Ergebnis könnte darin bestehen, die Verabredung zu treffen, für einen gewissen Zeitraum (beispielsweise für eine Woche) ganz auf Schimpfwörter zu verzichten. Letztlich können auch einzelne Jungen gebeten werden, auf bestimmte Schimpfwörter für einen definierten Zeitraum zu verzichten. Unabhängig von der konkret mit den Jungen getroffenen Vereinbarung sollte zum Schluss verabredet werden, nach einiger Zeit das Thema noch einmal aufzugreifen, um zu prüfen, ob sich auch aus der Sicht der Jungen der Gebrauch von Schimpfwörtern verbessert hat.

Grundsätzlich empfiehlt es sich, den einzelnen Treffen einen wiederkehrenden Rhythmus zu geben. Der Ablauf der Treffen kann dann bei allen thematischen Zusammenhängen dann wie folgt aussehen:

#### Phase 1: Einstiegsspiel/Einstiegsaktion

Eine Übung zur Auflockerung/Einstimmung.

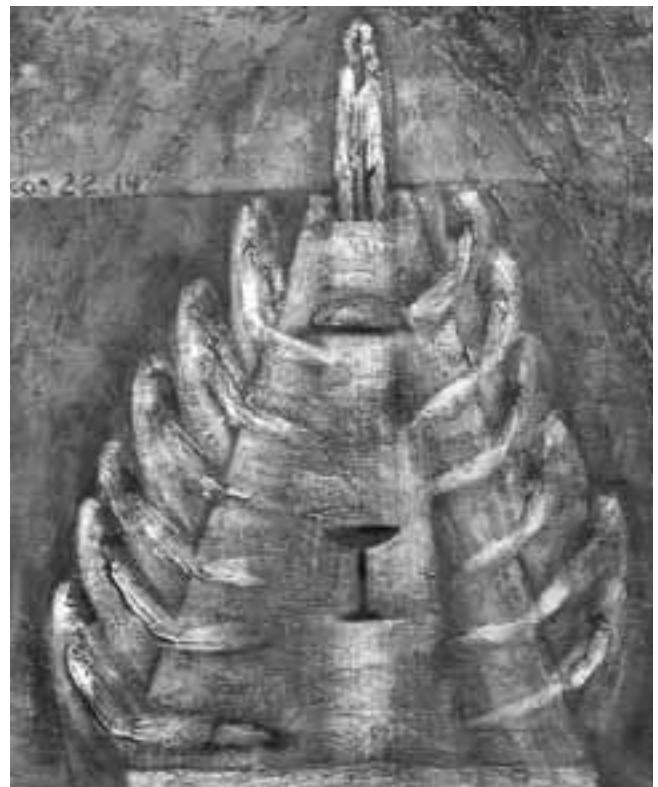
#### Phase 2: Gespräch

Mögliches Thema: Gespräch über Schimpfwörter.

- Die Jungen sitzen im Kreis und tauschen sich über den Gebrauch von Schimpfwörtern aus.
- Leitfragen für das Gespräch könnten sein:
  - Werden in der Gruppe viele Schimpfwörter gebraucht?
  - Wie finde ich es, wenn ich beschimpft werde?

#### Phase 3: Praktische Übung

- Alle Jungen erhalten einen Stapel von leeren Zetteln.
- Jeder Junge schreibt auf die Zettel (je Zettel ein Begriff) die Schimpfwörter auf, die er in der Gruppe bzw. in der Klasse schon einmal gehört hat.
- Nacheinander werden die Begriffe laut vorgelesen und auf dem Boden sortiert (gleiche Schimpfwörter werden übereinander gelegt).



Natalia Rudolf, *Abendmahl*, „Passionszyklus“ fünftes Bild:  
„Und als die Stunde kam, setzte er sich nieder und die Apostel mit ihm.“  
(Lukas 22,14)

#### Phase 4: Reflektion und Ausblick

In der Gruppe wird diskutiert, ob das Thema noch einmal aufgegriffen werden soll. Der Leiter der Gruppe macht hierfür Vorschläge, wie man sich mit dem Thema weiter beschäftigen kann:

- Eine Möglichkeit der Weiterarbeit an dem Thema kann darin bestehen, einige der Schimpfwörter erklären zu lassen. Dabei wird in der Regel deutlich werden, dass die Jungen viele dieser Begriffe nicht mit Inhalten wiedergeben oder nicht richtig erklären können.
- Eine andere Möglichkeit der Weiterarbeit kann darin bestehen, die Schimpfwörter nach vorgegebenen oder gemeinsam zu entwickelnden Kriterien zu sortieren. Kriterien können sein: witzige Schimpfwörter; beleidigende Schimpfwörter; verletzende und diskriminierende Schimpfwörter.



Wladimir Rudolf, *Jesu Verurteilung*, „Passionszyklus“ neuntes Bild  
 „Kreuzige, kreuzige ihn!“ (Lukas 23,21)

wörter; gruppenfeindliche Schimpfwörter (Ausländer, Mädchen usw.). Ist die Sortierung erfolgt, sollten sich die Jungen die einzelnen Stapel genauer anschauen. Hierbei können beispielhaft einzelne Schimpfwörter herausgegriffen werden. Dabei sollte jeweils über die Funktion und die Wirkung des jeweiligen Schimpfwortes nachgedacht und gesprochen werden.

### Regeln, Prinzipien für die Arbeit mit Jungen

Bei der Arbeit in den Jungengruppen sollte man die folgenden Grundprinzipien und Regeln beachten.

- Das Prinzip des geschützten Raumes: *Keiner hört uns zu! Keiner beobachtet uns!*
- Prinzip der Verschwiegenheit: *Keine Äußerung verlässt den Raum! Was einzelne Personen gesagt haben, wird nicht weitererzählt!*
- Prinzip der männlichen Leitung<sup>13</sup>: *Auch Jungen weinen!* – Dieser Satz hört sich aus dem Mund eines Mannes überzeugender an als wenn er von einer Frau einem Jungen gegenüber gesagt wird.
- Prinzip der Klarheit: *Grenzüberschreitungen wie im Fall von sexuellen Übergriffen oder von Rassismus werden nicht toleriert!*
- Prinzip der Subjektorientierung: *Welche Themen interessieren euch? Was wollt ihr besprechen?*
- Prinzip der Freiwilligkeit: *Wer an der Übung nicht teilnehmen möchte, setzt sich an den Rand und schaut einfach*

*ruhig zu. Beim nächsten Mal könnt ihr ja dann mitmachen, wenn die Übung noch einmal wiederholt wird.*

Werden diese Regeln nicht immer wieder erklärt und permanent beachtet, dann gefährdet man die erfolgreiche Arbeit in der Jungengruppe. Jungenarbeit wird umso erfolgreicher sein, wie man diese Prinzipien für sich selber, aber auch den Jungen gegenüber immer wieder thematisiert. Zugleich sollte der Jungenarbeiter sich ebenfalls an die Regeln halten.

### Gelingensbedingungen

Für die Entwicklung und Umsetzung der Jungenarbeit in der Schule ist es hilfreich, sich vorher mit einigen Grundpositionen auseinander zu setzen. Hierzu gehört, dass die eigene *persönliche Sichtweise*, der eigene Zugang zur Jungenarbeit geklärt werden sollte. Wer davon ausgeht, dass Jungenarbeit vor allem eine Frage neuer Methoden ist, liegt leider falsch. „Würde von mir verlangt, nur eine einzige These zum Thema Jungenarbeit zu formulieren, so wäre es immer die, dass Jungenarbeit keine Methode ist, sondern eine Sichtweise.“<sup>14</sup> Zur Klärung der Sichtweise gehört sicherlich auch die Frage nach der Zielbestimmung und -formulierung. Diese wird eher gelingen, wenn man die *Vielfalt der Jungen* und die Differenzen und Unterschiede zwischen den einzelnen Jungen beachtet. Nur wenn man diese Vielfalt der Jungen erkennt, berücksichtigt und diese in pädagogische, didaktisch-methodische Konzepte umsetzt, kann die Jungenarbeit erfolgreich sein.

Hinzu kommt, dass sich der Jungenarbeiter von dem seit einigen Jahren in der Jungenarbeit anzutreffenden *Defizitansatz* verabschiedet. Es gilt, nicht nur immer wieder die Defizite und Probleme der Jungen zu thematisieren, sondern es kommt vor allem darauf an, zusammen mit den Jungen Gesprächsanlässe zu schaffen, ihnen Denkanstöße zu geben, ihnen neue Sichtweisen zu vermitteln. Für diesen Zugewinn bedarf es der Entwicklung von kreativen, kommunikativen und handlungsorientierten Methoden und Übungen. Wenn das Kind erst einmal in den Brunnen gefallen ist, dann ist es äußerst schwierig, pädagogisch positiv einzuwirken. Wenn diese Aussage stimmt, dann sollte man mit den Jungen vor allem präventiv arbeiten und mit der Jungenarbeit *früh beginnen*. Startet man mit der Jungenarbeit erst dann, wenn die Jungen schon in der Pubertät sind und ihr Rollenverhalten schon stärker festgelegt ist, dann wird man beobachten, dass diese Arbeit auf viele Vorbehalte und Widerstände stößt. Wenn man nachhaltige Verhaltensänderungen erreichen will und das Ziel des präventiven Arbeitens verfolgt, dann sollte man mit der Jungenarbeit schon in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen spätestens in den Jahrgangsstufen 5 und 6 mit dieser Arbeit beginnen.

„Nimmt man die Besorgnis erregenden Ergebnisse von Schulleistungen und Unterrichtsforschung zur Hand, so muss klar werden, dass wir an einer gezielten Förderung auch für Jungen nicht vorbeikommen ... Viel Zeit zum ‚Weiter so‘ bleibt nicht mehr.“<sup>15</sup>



## Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu Budde, Jürgen: Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender in heutigen Bildungssystem, Bielefeld 2005; Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, Hamburg 8. Auflage 1997, S. 57
- 2 Lemmermöhle, Doris: Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern (überarbeitete Fassung eines Vortrages bei einem Symposium „Heterogenität und Professionalisierung“ im Juni 2001; als Download unter [www.genderundschule.de](http://www.genderundschule.de) verfügbar)
- 3 Vgl. hierzu Hagemann-White, Carol: Geschlecht und Erziehung – Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld der Koedukationsdebatte, in: Pfister, Gertrud (Hg.): Zurück zur Mädchenschule?, Paffenweiler 1998; Winter, Reinhard/Willems, Horst (Hg.): Was fehlt sind, Männer – Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit, Schwäbisch Gmünd und Tübingen 1991
- 4 Vgl. hierzu Horstkämper, Marianne/Faulstich-Wieland, Hannelore: 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende, in: Ethik und Sozialwissenschaften 4/1996, S. 509ff.
- 5 Diese Fächer werden z. T. schon an vielen Schulen zumindest epochal in geschlechtshomogenen Gruppen unterrichtet. Zur Frage der Geschlechtertrennung im Anfangsunterricht des Faches liegt eine aufschlussreiche Untersuchung von Ursula Kessel vor (Kessel, Ursula: Undoing gender. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht, Weinheim/München 2002). Deutlich wird, dass sich neben einer Leistungsverbesserung auf Seiten der Mädchen vor allem ihre Einstellungen und Motivationen für das Fach Physik sich ändern.
- 6 An vielen Schulen finden Projekttag zu Themen wie Sexualerziehung, Gewalt- und Suchtprävention und Lebensplanung statt. Die Zugänge der Mädchen und Jungen zu diesen Themen sind zum Teil gleich. Allerdings gibt es auch geschlechtsspezifische unterschiedliche Fragestellungen, die man besser in geschlechtshomogenen Gruppen bearbeiten sollte.
- 7 Vgl. hierzu vor allem Müller-Walde, Katrin: Warum Jungen nicht mehr lesen und wie wir das ändern können, Frankfurt/New York 2005. Sie unterbreitet einige interessante Vorschläge, wie Schule die Leseinteressen der Jungen besser fördern kann.
- 8 Vgl. hierzu Biermann, Christine/Schütte, Marlene: Kommunikation und Interaktion am Beispiel der Mädchen- und Jungenkonferenzen, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997, S. 68 - 88; Biermann, Christine/Boldt, Uli: „Die Jungen packen eher bei den Männern aus“ – Jungenkonferenzen, in: Pädagogik 5/1999
- 9 Vgl. hierzu Kreft, Gudrun/Lotz, Andrea: Mädchengruppenarbeit in der koedukativen Bildungsarbeit, in: Projektgruppe Mädchen- und Frauenarbeit (Hg.): Die unentdeckte Kraft, Wuppertal 1991, S. 149 - 161
- 10 Vgl. hierzu Richter, Dagmar: Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung – Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung, in: Oechsle, Mechthild / Wetterau, Karin: Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen 2000, S. 197ff.
- 11 Vgl. hierzu Rohrmann, Tim: Jungen in Kindertagesstätten, in: Kaiser, Astrid: Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule, Weinheim 1997
- 12 Dieses Prinzip ist aufgrund der geringen Anzahl von männlichen Lehrkräften in Grundschulen nur schwer aufrecht zu erhalten. Gerade von den Lehrkräften dieser Schulform sollten Kontakte zu außerschulischen Teamern und auch zu Vätern aufgebaut werden, die die Jungenarbeit dann übernehmen können.
- 13 Vgl. hierzu Karl, Holger: Tricks und Kniffe sind nicht gefragt – Methoden in der Jungenarbeit, in: Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd: Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit, Münster 1994, S. 214
- 14 Vgl. hierzu Böhmann, Marc: Jungen in der Schule – ein Problemfall? Die neue Diskussion um die Jungen, in: Pädagogik 10/2003, S. 35

## Literatur und didaktische Materialien für die Arbeit mit Jungen

- Boldt, Uli: Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule, Baltmannsweiler 2004
- Boldt, Uli: Jungen stärken. Materialien zur Lebensplanung (nicht nur) für Jungen, Baltmannsweiler 2005
- Erfurter Brücke: „Vom Müllfahrer zum Manager“ (Ein Kartenspiel/Entscheidungsspiel zu den Themen Berufswünsche und Rollenverhalten). Bezugsadresse: Erfurter Brücke, Regierungsstr. 37/38, 99084 Erfurt
- Erfurter Brücke: Jobchat „Das mach ich! Was machst Du?“ (Ein Aktions-Team-Brettspiel um Berufe, Arbeitsmittel und Arbeitsgegenstände). Bezugsadresse: s.o.
- Grote, Christoph/Reidt, Guido/Wegner, Lothar: Bennys Beziehungskiste, Reusen 1998 (Ein Entscheidungsspiel zum Thema Liebe, Freundschaft und Lebensplanung). Bezugsadresse: Arbeitskreis Jungenpädagogik Reutlingen, c/o Lothar Wegner, Jesingerstr. 4, 72119 Reusen)
- Krabel, Jens: Müssen Jungen aggressiv sein? – Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen.
- Kreisausschuss des Kreises Groß-Gerau (Hg.): 100 und eine Methode. Zur Projektarbeit mit Mädchen und Jungen in Jugendarbeit und Schule, Großgerau 2003
- Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.): Halbe Hemden – Ganze Kerle. Jungenarbeit als Gewaltprävention, Hannover 2005 (2. überarbeitete Auflage). Bestelladresse: Leisewitzstr. 26, 30175 Hannover.
- Niedersächsisches Landesinstitut für Fort- und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik: Videofilm: „Alles Klar? ... Nichts ist klar!“ . Bezug: in fast allen örtlichen Medienzentren ausleihbar.
- Otting, Torsten: Das Jungenspiel (Ein Brettspiel für Gruppen) Themenbereiche sind: „Liebe, Freundschaft, Sexualität“, „Zukunftsperspektiven“, „Mann/Frau“ und Gewalt“). Bezugsadresse: Bezirksjugendwerk der AWO-OWL, Detmolder Str. 280, 33605 Bielefeld)
- Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer: Kleine Helden in Not – Jungen auf der Suche nach Männlichkeit, Hamburg 1990
- Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer: „Der Alte kann mich mal gern haben!“ – Über männliche Sehnsüchte, Gewalt und Liebe, Hamburg 1997
- Stadtverwaltung Laatzen (Hg.): Es bleibt dabei: Echt cool! – Lebensplanung und Berufsorientierung für Mädchen und Jungen. Bestelladresse: Stadtverwaltung Laatzen, Marktplatz 13, 30880 Laatzen.

*Uli Boldt ist Lehrer an der Martin-Niemöller-Gesamtschule in Bielefeld und als Lehrer im Hochschuldienst an der Universität Bielefeld. Der Autor ist interessiert an Rückmeldungen und an Austausch mit den Leserinnen und Lesern (Anschrift siehe Impressum; E-Mail: [uliboldt@gmx.de](mailto:uliboldt@gmx.de)).*

Dietmar Peter

# „Bei dir im Kopf stimmt was nicht“

## Anmerkungen zum Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom

„Der neunjährige Niclas ist ein unruhiges und schwieriges Kind. Unterricht ist in seiner Anwesenheit kaum möglich. Selbst beim Malen kann er keine Grenzen einhalten. Er setzt sich auf die Erde und beschmiert große Teile des Fußbodens mit Farbe. Die Mitschülerinnen und Mitschüler lenkt er dabei so sehr ab, dass sie nicht mehr an ihren eigenen Bildern arbeiten. Häufig springt er unvermittelt auf und läuft durch die Klasse. Durch seine Anwesenheit bringt er eine andauernde Unruhe in den Unterricht. Niclas ist nicht in der Lage, den unterrichtlichen Anforderungen auch nur ansatzweise zu genügen.“

Beschreibungen wie diese sind in der Schule inzwischen häufiger anzutreffen. Fast alle Lehrerinnen und Lehrer kennen sie. Schwierige, unruhige Kinder, Kinder die es nicht schaffen, an ihrem Platz zu bleiben, denen es schwer fällt, still zu sitzen und sich zu konzentrieren. Diese wie elektrisiert wirkenden Kinder haben eine zu geringe Ausdauer, rufen ständig dazwischen, können scheinbar schlecht zuhören, vergessen vieles, sind immer in Bewegung, vermeiden länger andauernde Anstrengungen oder fangen schnell Streit an, wenn etwas nicht so läuft, wie sie sich vorgestellt haben. In solchen Fällen sprechen Ärzte (und in der letzten Zeit zunehmend auch Lehrerinnen und Lehrer) von ADHS, einer „Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung“.

Die Ursache des Verhaltens wird einer Krankheit zugeschrieben, die in den 1980er Jahren erstmals als *Aufmerksamkeitsdefizitstörung* (ADS) definiert und 1994 in der

Beschreibung des Krankheitsbildes um den Begriff der *Hyperaktivität* (ADHS) erweitert wurde. In der Diagnostik wird die Krankheit (nach dem DSM-IV<sup>1</sup>) in zwei Bereiche unterschieden: in „Unaufmerksamkeit“ und in „Hyperaktivität und Impulsivität“.

Präzisiert wird die Diagnostik dadurch, dass bei den Bereichen mehrere Verhaltensbeschreibungen zuordnet sind. So finden sich unter der Überschrift „Unaufmerksamkeit“ beispielsweise Darstellungen wie: „beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten“, „vermeidet häufig, hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich häufig nur widerwillig mit Aufgaben, die länger dauernde geistige Anstrengungen erfordern (wie Mitarbeit im Unterricht oder Hausaufgaben)“ oder „verliert

häufig Gegenstände, die für Aufgaben oder Aktivitäten benötigt werden (z. B. Spielsachen, Hausaufgabenhefte, Stifte, Bücher oder Werkzeug)“.<sup>2</sup>

Für den Bereich „Hyperaktivität und Impulsivität“ finden sich Beschreibungen wie: „zappelt häufig mit Händen oder Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum“, „platzt häufig mit Antworten heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist“ oder „steht in der Klasse oder in Situationen, in denen Sitzen bleiben erwartet wird, häufig auf“.<sup>3</sup> Von einer ADHS ist zu sprechen, wenn sechs (oder mehr) Beschreibungen aus einem oder beiden Klassifikationssystemen zutreffen und diese in Kombination mit den nachstehenden Merkmalen vorliegen:



- Einzelne Symptome der Hyperaktivität-Impulsivität oder Unaufmerksamkeit treten bereits vor dem Alter von sieben Jahren auf;
- Beeinträchtigungen durch diese Symptome zeigen sich in zwei oder mehr Bereichen (z. B. in der Schule bzw. am Arbeitsplatz und zu Hause);
- Hinweise auf klinisch bedeutsame Beeinträchtigungen in sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsbereichen sind vorhanden;
- Die Symptome treten nicht ausschließlich im Verlauf einer so genannten tiefgreifenden Entwicklungsstörung, einer Schizophrenie oder einer anderen psychotischen Störung auf und können auch nicht durch eine andere psychische Störung besser erklärt werden (z. B. Affektive Störung, Angststörung, Dissoziative Störung oder eine Persönlichkeitsstörung).<sup>4</sup>

### Hirnorganische Ursache?

Eine kritische Sicht scheint angezeigt, denn die Diagnose des Krankheitsbildes speist sich nach der oben genannten Klassifikation ausschließlich aus reinen Verhaltensbeschreibungen, wobei die verwandten Begrifflichkeiten nicht präzisiert werden. So bleibt offen, was unter Begriffen wie „häufig“ oder „widerwillig“ zu verstehen ist. Warum ausgerechnet sechs (oder mehr) Merkmale aus einem oder beiden Bereichen vorhanden sein müssen, um AHDS zu diagnostizieren, wird nicht begründet. Die Problematik liegt darin, dass aus einer Liste alltagstheoretischer Beurteilungsmaßstäbe letztlich auf eine hirnanorganische Ursache geschlossen wird. „ADS ist kein Erziehungsfehler und keine gewollte Marotte der Kinder – ADS ist eine Störung mit neurobiologischen Besonderheiten in den Informations-Verarbeitungsprozessen unseres Gehirns.“<sup>5</sup> Dieser Feststellung liegt die Hypothese zugrunde, dass hyperaktive Kinder unter einem Mangel an Dopamin leiden. Dopamin ist ein Botenstoff im Gehirn, der unter anderem für die Reizverarbeitung notwendig ist und sich im „dopaminergen System“ bildet. Im Blick auf betroffene Personen nimmt man an, dass ihr Frontalhirn in besonderer Weise mit Transportern durchsetzt ist. In Folge geht man davon aus, dass das freigesetzte Dopamin zu rasch wieder gebunden wird und seine Konzentration im Gehirn unter den normalen Pegel sinkt. So lässt sich der Einsatz von Ritalin®<sup>6</sup> (Methylphenidat) schlüssig begründen. Ritalin® stimuliert die Dopamin-Freisetzung im Gehirn.

Neuere Untersuchungen stehen der Dopaminmangel-Hypothese allerdings ausgesprochen skeptisch gegenüber und kommen sogar zu gegenteiligen Ergebnissen: Sie gehen davon aus, dass eine verstärkte Dichte von Transportern Ausdruck eines stärker entwickelten dopaminergen Systems sein könnte. Diese These stützen sie auf Beobachtungen zur Entwicklung des

*Für 24 Stunden Aufatmen ohne ADHS-Symptome  
Ausschnitt aus einer Werbung für Atomoxetin*

Gehirns. In der Zeit bis zur Pubertät steigt die Dichte der Nervenfortsätze kontinuierlich an. So gibt es Kinder, die bereits als Babies wacher sowie auch empfindlicher und daher leichter zu stimulieren sind als andere. Das lässt den Schluss zu, ihr dopaminerges System werde wesentlich häufiger als das anderer Kinder aktiviert und zur verstärkten Axon-Bildung angeregt. Sie werden immer wacher, immer unruhiger und irgendwann verhaltensauffällig. Hyperaktivität beruht folglich nicht auf einem Defizit an Dopamin, sondern einem Überschuss. Dieser Überschuss werde durch Ritalin® zurückgestutzt, was als günstiger Effekt beschrieben werden kann. Problematisch wird der Einsatz allerdings dann, wenn die beschriebene Veränderung nicht vorliegt. Bei jungen gesunden Ratten scheint Ritalin® die Ausreifung des dopaminergen Systems irreversibel zu behindern. Die chronische Verabreichung senkt die Dichte der Dopamintransporter deutlich. Dieses auch nach der Absetzung bis ins Erwachsenenalter der Tiere. Überträgt man die Ergebnisse auf Menschen, so könnte dieser Befund bedeuten, dass die jahrelange Einnahme in der Zeit der Entwicklung des Gehirns eine parkinsonartige Erkrankung im höheren Lebensalter begünstigt.<sup>7</sup>

Belege dafür, dass ein „abweichendes“ Verhalten eines Kindes auf hirnanorganische Ursachen zurückzuführen ist, liegen nur ausgesprochen selten vor. Dennoch wird mit dem definierten Abweichungskatalog (Syndrom) vom erwünschten Verhalten selbst dann von der Annahme einer hirnanorganischen Funktionsstörung ausgegangen, wenn ein eindeutiger Nachweis nicht zu erbringen ist.<sup>8</sup> So wird das abweichende Ver-



halten zum alleinigen Indikator eines bestimmten Störungs- oder Krankheitsbildes. Die Subjektivität der Eindrücke, die sich im Prozess der Diagnostik entfalten und die das Bild vom anderen bestimmen, ist nicht Gegenstand der Diskussion. In der Folge kommt es zu vorschnellen Pathologisierungen, denen die Medikation folgt. In den USA werden bereits 1,5 Prozent



Buddelkiste 1905

der Kleinkinder mit Ritalin® behandelt. In Deutschland hat sich die Verordnungshäufigkeit von 1999 auf 2001 verdoppelt. Gegenüber dem Jahr 1990 stieg die Zahl der Verordnungen um das Sechzigfache<sup>9</sup> – dieses obwohl genetisch bedingte Krankheiten eine relativ konstante Prävalenz aufweisen. Das bedeutet, dass die Zahl der betroffenen Kinder auf Grund des Geburtenrückganges sinken, schlimmstenfalls konstant bleiben müsste. Auch gibt es keine Studie, die belegt, dass die Zahl der Kinder mit hirnfunktionellen Störungen der zentralnervösen Informationsverarbeitung in den letzten fünfzehn Jahren um das Sechzigfache gestiegen ist. Es will nicht überzeugen, dass binnen relativ kurzer Zeit ganze Bevölkerungsschichten massenhaft vom Befall ihrer cerebralen Funktionen betroffen sind. Vielmehr liegt der Schluss nahe, dass das veränderte Verhalten von Kindern und Jugendlichen andere Ursachen haben muss. So konstatiert Hartmut Ampf, dass es nur bei jeder tausendsten Diagnose Anhaltspunkte für das Vorliegen einer hyperkinetischen Störung gemäß „WHO-ICD-10 F 90“<sup>10</sup> gibt. Für ihn ist ADHS keine Krankheit und „erst recht keine Krankheitseinheit (Syndrom), sondern eine behavioristische Beschreibung eines sozial unerwünschten Verhaltens“.<sup>11</sup>

Und genau hier scheint ein Ansatz zu liegen, um dem Verschreibungsphänomen auf die Spur zu kommen. Wird sozial unangepasstes Verhalten nichtorganischen Ursachen zugeschrieben, geraten die traditionellen Erziehungsinstanzen bzw. die Gesellschaft in den Fokus der Betrachtung. Wird es hin-

gegen als Krankheit beschrieben, entlasten sich damit alle Beteiligten und suchen die Verantwortung außerhalb ihres eigenen Einflussbereiches. Weder die Eltern noch die Lehrerinnen und Lehrer sind dann als Erziehende in der Verantwortung. „Hält der Erwachsene den emotionalen Druck nicht aus, wird er das Kind leicht zum Kranken stempeln. Um sich selbst zu entlasten, wird er darum ringen, dieser Krankheit einen Namen zu geben: ADS.“<sup>12</sup>

### Ökonomisierung der Gesellschaft

Bleibt also, das Phänomen der gestörten Aufmerksamkeit vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen und den damit verbundenen Anforderungen an den Menschen der Moderne genauer in den Blick zu nehmen. So ist es lobenswert, wenn der niedersächsische Kultusminister vor einem zu schnellen Einsatz von Medikamenten bei auffälligen Kindern warnt und als Lösung mehr Bewegung und weniger Fernsehen vorschlägt.<sup>13</sup> Allerdings scheint diese Lösung angesichts der Komplexität des Phänomens zu kurz zu greifen.

Geht man davon aus, dass Verhaltensauffälligkeiten sozial gestörte Bedingungen des Aufwachsens zur Ursache haben, muss man zunächst auf die Strukturen und das Bedingungsgefüge der postmodernen Gesellschaft schauen.

Heranwachsende müssen unter den Bedingungen geänderter gesellschaftlicher Verhältnisse einer zunehmenden ‚Risikogesellschaft‘ (Beck 1986) jenseits von tradierten Normen und Werten, die im vergänglichen Wertefluss postmoderner Beliebigkeit keine Orientierungssicherheit mehr bieten, ihre biographischen Orientierungen individuell für sich selbst bearbeiten und im Sinne einer ‚Patchworkidentität‘ flexibel dem jeweiligen gesellschaftsökonomischen Anforderungsprofil anpassen“<sup>14</sup> – dieses in einem Klima der technisch-instrumentellen Rationalität, die in erster Linie auf flexible Menschen setzt. Unmittelbare Leistung und kurzfristige Erfolge stehen über der Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen wie Mündigkeit, Urteils- und moralischer Handlungsfähigkeit. Der schnelllebige Arbeitsmarkt setzt auf Menschen, die sich seinem Tempo anpassen. Die daraus resultierende Erfahrung von Diskontinuitäten und Brüchen haben negative Auswirkungen auf die kindliche Erfahrung von Konstanz und Kontinuität. „Vielleicht sind diese (ADS-) Kinder Herolde einer ‚just-in-time‘-Kultur, die das Wartenkönnen meint abschaffen zu müssen, weil es Unlust bringt und betriebswirtschaftlich unrentabel ist.“<sup>15</sup>

Darüber hinaus wirken die sich verschärfenden ökonomischen Rahmenbedingungen – vermittelt durch die Eltern – auf

das Kind. Diese drücken sich zum einen im zunehmenden Armutsrisiko für die kindliche Entwicklung aus.<sup>16</sup> Nicht nur die faktische Armut wird zum Problem sondern auch die Angst davor. Diese wirken über die Eltern auf das Kind. Als Konsequenz lassen sich die zum Teil überaus hohen Bildungs- und Berufserwartungen der Eltern, die zu Überforderungen der Kinder führen, beschreiben. Die Folge sind Versagensängste bereits im Grundschulalter. Belegen lässt sich diese Vermutung u.a. durch die Diskrepanz zwischen den Schullaufbahnpfehlungen der Grundschulen (und früher der Orientierungsstufen) in Niedersachsen und dem Elternwunsch, dem die Kinder dann folgen. Schwierig wird es, wenn das Kind sich der elterlichen Karriereplanung widersetzt oder ihr nicht entsprechen kann. Verweigert ein Kind ein angepasstes und erwartetes Verhalten und reagiert entsprechend, kommt im Gegensatz zu früheren Zeiten häufig zum Zusammenspiel von Eltern und Lehrern die Medizin hinzu. Diese Konstellation wirkt sich begünstigend auf die Diagnose ADHS aus.

### Verlust der Kindheit

Gleichzeitig bedeutet Kindheit heute eine massive Veränderung der Sozialisationsbedingungen gegenüber früheren Generationen. Wegen der zunehmenden Flexibilisierung- und Individualisierungsanforderungen wachsen Kinder häufiger in reduzierten familiären Lebensgemeinschaften (Restfamilien, Stiefelternschaft) auf oder beide Elternteile sind berufstätig. So verbringen immer mehr Kinder einen großen Teil ihrer Lebenszeit außerhalb der Kernfamilie, wo professionelle Erziehungsagenten soziale Kontakte in vorstrukturierten Erziehungsarrangements initiieren (Kindergarten, Hort, [Ganztags-]Schule). „An die Stelle traditionaler Bindungen und Sozialisationsformen (soziale Klasse, Kleinfamilie) treten sekundäre Instanzen und Institutionen, die den Lebenslauf des einzelnen prägen und ihn gegenläufig zu der individuellen Verfügung, die sich als Bewusstseinsform durchsetzt, zum Spielball von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen und Märkten machen.“<sup>17</sup> In diesen Konstellationen ziehen sich Eltern mehr und mehr aus dem Erziehungsgeschehen zurück und machen Kinder zum „fiktiven Partner“. Damit rücken Kinder immer näher an die Erwachsenengeneration heran. Diese Situation bedeutet zum einen den Verlust der Kindheit. Zum anderen führt das Heraushalten aus der Erziehung seitens der Eltern zu umso höheren Ansprüchen und Erwartungen gegenüber den entsprechenden Institutionen. Für die Schule bedeutet das, dass sie über ihr bisheriges

Bildungsangebot hinaus erzieherische Aufgaben zu übernehmen hat – das alles vor dem Hintergrund einer sich verschlechternden öffentlichen Haushaltslage, einer Überalterung der Kollegien, Vergrößerung der Klassen, Anhebung der Pflichtstundenzahl, Frühpensionierungen wegen erhöhter Belastungsfaktoren etc.

Hinzu kommen Unterschiede in der Präsentation des Unterrichtsstoffes. Kann man mit zunehmendem Anspruch des Bildungsganges davon ausgehen, dass im Unterricht die „Objektorientierung“ stärker wird (System, in dem fertiges Wissen vermittelt wird), so gilt in den Grund- und Sonderschulen eine starke „Subjektorientierung“ (Orientierung an den Bedürfnissen und Erfahrungen der Kinder).<sup>18</sup> Hier wird deutlich, welche Voraussetzungen ein Kind in Bildungsgängen mit höheren Anforderungen mitbringen muss, um dem Unterrichtsge-



Spielplatz 2005

schehen überhaupt folgen zu können. So zeigt sich, dass auch Mittelschichtkinder teilweise vor unglaublichen Hindernissen stehen, wenn der Bezug des Unterrichts auf persönliche Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen wegbricht.

### Vom Individuum zum Kontext

Um nicht missverstanden zu werden: Hier soll nicht geleugnet werden, dass es Kinder mit hirnfunktionell (mit)bedingten Störungen gibt. Auf diese trifft einzig eine klare medizinische Indikation zu. Allerdings handelt es sich hier um eine sehr kleine Gruppe. Plausibler scheint, dass die zunehmende Zahl von Erziehungs- und Anpassungsproblemen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen zu sehen ist. Nun könnte man einwenden, dass nicht alle Kinder, die sich in vergleichbaren Situationen befinden, eine ADHS-Problematik entwickeln. Sicher, gegenüber monokausalen und linearen Modellen der menschlichen Entwicklung ist Skepsis ange-



zeigt. Nicht jeder pathogene Umstand wirkt in gleicher oder ähnlicher Weise auf die Subjekte. Es lassen sich keine Kausalitäten festmachen. Daher reicht es nicht, über die Beschreibung von Risikofaktoren auf klare Krankheitsbilder zu schließen. Deutlich ist allerdings, dass das komplexe Bedingungsgefüge des Aufwachsens heutiger Kinder eher einen guten Grund für die Entwicklung abweichenden Verhaltens legt.

Damit plädiere ich für einen Paradigmenwechsel. Das Auftreten der ADHS-Problematik kann als interaktionales Problem beschrieben werden. Das Kind reagiert mit ADHS auf die Zumutungen seiner Lebensumwelt. Würde ein Kind in seiner gesunden Entwicklung nicht durch lebensweltliche Einflüsse gestört, würde es keine Störung erleiden. Folgt man dieser Argumentation, so ist ADHS nicht als im Kind, sondern als in interaktionalen Konstellationen angelegte Störung zu beschreiben. Diese Sicht nimmt den Fokus vom Kind als allein verantwortliches Subjekt für sein als störend interpretiertes Verhalten. Vielmehr kann ADHS als aktive und sicher sehr sinnvolle Reaktion auf „gestörte“ Bedingungen des Aufwachsens verstanden werden. So ermöglicht das Verhalten, dass unter ADHS subsummiert wird, dem Kind, im problematischen Chaos seiner Lebenswelt zu überleben. Eine andere Möglichkeit bleibt ihm nicht, es sei denn, es würde schwerere Beeinträchtigungen und Erkrankungen erleiden. Der Blick verschiebt sich vom Individuum zum Kontext und vom Defizit zur Kompetenz.<sup>19</sup> Traditionelle Etikettierungen, die a priori die Ursache der Problematik dem Kind als dem Gestörten zuschreiben, werden hier zu Konstruktionen der Definitionsmächte und dürfen keine Gültigkeit beanspruchen.

### Den Affekt aushalten

Schaut man auf die Komplexität des Phänomens, ist die Pädagogik allein mit der Lösung des Problems überfordert. Der Hinweis auf die Überforderung soll hier allerdings nicht dazu führen, dass damit alles Handeln ausgeschlossen ist. Hier geht es zunächst darum, die Schulen, Kindergärten etc. nicht mit einem neuen Forderungskatalog zu konfrontieren. Ist die Last genommen, wird neues Handeln und die erneute Übernahme von Verantwortung möglich.

Das bedeutet, dass das abweichende Verhalten eines Kindes zunächst vor dem Hintergrund von Bedingungsfaktoren wie den oben genannten in den Blick genommen werden muss und der Sinn des Verhaltens zu ergründen ist. So gerät die Reflexion der Position, die das Kind im kommunikativen Zusammenhang einnimmt oder einnehmen muss, in den Fokus der Betrachtung. „Selbst gesetzt, dass wir es mit einer über das ‚erträgliche‘ Maß hinausgehenden Verhaltensauffälligkeit zu tun haben, ist dieser eine subjektive Erlebnisqualität zuzuerkennen. Sie muss als eine in Handlung umgesetzte, *agierende* Selbstäußerung aufgefasst werden.“<sup>20</sup>

Aus einer entsprechenden pädagogischen Perspektive verändert sich die Intervention. Hier geht es zunächst darum, mit Empathie die Bedeutung eines Affektes für das Handeln zu ergründen und nicht darum, ihn mittels eines Rasters als abweichend zu klassifizieren. Das bedeutet auch, den Affekt aushalten und ihn nicht aus einem Gefühl der Bedrohung ein-

zugrenzen und das Kind zu bestrafen. Damit wird der Affekt zum Signal des Kindes, um auf misslungene Sozialisation aufmerksam zu machen und zur Chance mit allen Beteiligten an den Ursachen zu arbeiten<sup>21</sup>. So wird das Kind vor Ansprüchen geschützt, die es nicht erfüllen kann. Alle Interventionen sind auf eine Haltung angewiesen, die dem Kind Respekt und eine positive Wertschätzung entgegenbringen. Nur auf dieser Grundlage sind Wege beschreibbar, die dem Heranwachsenden den Aufbau des Gefühls der Geborgenheit, des Selbstvertrauen und der Ich-Stärke ermöglichen. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass

- jedes Kind ein eigenständiges Wesen ist, dessen Würde zu achten ist,
- jedes Kind nur dann zur Selbstentfaltung kommen kann, wenn es in einem akzeptierenden Beziehungsklima der Akzeptanz lebt,
- jedes Kind Beziehungspersonen braucht, die sein Lernen unterstützen,
- jedes Kind Lernhilfen braucht, die seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten angepasst sind.

Viele Erwachsene sind großzügig mit negativer Kritik, sagen Kindern aber selten, dass sie gut sind und dass sie geliebt werden, weil sie denken, dass wüssten sie bereits. Nur mit reichlich positiver Verstärkung, Lob und Liebe kann ein Kind sich optimal entwickeln. Gerade Kinder, die mit Gewalttätigkeiten gegen sich und andere auf ihre Umwelt reagieren, benötigen statt Amphetaminen bedingungslose Liebe und Respekt. Ein sehr gewalttätiges Kind ist ein wütendes Kind und ein sehr verletztes Kind.

### Mögliche Interventionen

Es deutet sich an, dass das vielfach neu propagierte Setzen von Grenzen allein nicht trägt. Zunächst einmal geht es um den Aufbau eines Fundaments, das Kinder als Annahme erleben. Ist eine solche Voraussetzung gegeben, können Grenzen gesetzt werden, die verdeutlichen, dass zum sozialen Miteinander auch das Einhalten von Regeln und Rücksichtnahme gehören.

Dabei stellt sich zunächst ein besonderes Problem. Auf Grund der in hohem Maße vorhandenen Ablenkbarkeit kann es sein, dass Kinder die Kommunikationsangebote nicht wahrnehmen können bzw. die Umwelt als bedrohlich empfinden. Die motorische Inkoordination wird den Kindern kaum eine befriedigende Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglichen. In diesem Fall kann der Unterricht spezielle Hilfsmaßnahmen anbieten, die für alle Kinder zu fruchtbaren Unterrichtserfahrungen führen. Hier sei zunächst auf Beeinflussungsverfahren psychosomatischer Vorgänge (z. B. autogenes Training, Phantasiereisen, progressive Entspannung, Biofeedback und meditative Übungen) verwiesen. Auf diesem Weg lässt sich psychomotorische Unruhe abbauen. Als Voraussetzung gilt, dass die Kinder bereit sind, sich auf die verschiedenen Stadien der Entspannungstechniken einzulassen. Dieses gelingt umso eher, wenn die eingesetzten Methoden unmittelbar an die Spielfreude Kindes anknüpfen. Solche

Angebote können in die Tages- und Wochenplanarbeit in kleinen Blöcken integriert werden aber auch als Förderangebot in kleinen Kursen angeboten werden.

Darüber hinaus empfiehlt es sich, regelmäßige Trainingsmethoden zum Aufbau der Konzentration durchzuführen. Ausgehend von der Grundannahme, dass konzentrationsgestörte Kinder verlernt haben, Denkstrategien zu bilden bzw. nachzudenken, soll der Arbeitsstil des Kindes verändert werden, das Kind zum „inneren Sprechen“ angeregt werden.<sup>22</sup> Ziel ist der Aufbau einer reflexiven Gestaltung der Arbeit, bei dem das Kind lernt, seine Aufmerksamkeit besser zu steuern.

Weiterhin kommen alle Formen des geöffneten Unterrichts den Bedürfnissen hyperaktiver Kinder in besonderer Weise entgegen. Durch formale, inhaltliche, methodische und institutionelle Offenheit wird allgemeinen Kriterien der Kindzentriertheit am weitesten entsprochen. So können innerhalb geöffneter Unterrichtsstrukturen Freiräume geschaffen werden, die dem übergroßen Aktivitätsdrang des Kindes Raum geben. Disziplinprobleme nehmen dadurch ab, dass das Kind in den Bereichen und mit den Methoden lernen darf, die es sich selbst gewählt hat. Weiterhin können die Unterrichtenden sich gezielter den lebensweltlichen Problemen aller Kinder annehmen. Hier wird den Kindern die Freiheit eröffnet, jedem Kind mit sinnvoll und hilfreich erscheinenden Mitteln zu begegnen.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass unerwünschtes Verhalten durch Ermahnungen paradoxerweise verstärkt wird, bietet es sich an, erwünschtes Verhalten der so genannten ADHS-Kinder positiv zu bekräftigen. Im Hintergrund steht, dass störende Kinder im Vergleich zu anderen weniger positive Zuwendung in der Schule erhalten. So sind für sie das ständige Nörgeln und die fortwährende Kritik immerhin besser als nicht beachtet zu werden. Gerade daher ist es für diese Kinder wichtig, Aufmerksamkeit für erwünschtes Verhalten zu bekommen. Dabei ist zu bedenken, dass die Unterrichtenden diese Kinder auch für ein Verhalten loben sollten, das für sie mit besonderen Anstrengungen verbunden war, bei anderen Kindern in der Klasse jedoch als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.

Eine weitere Möglichkeit, Kindern, die aus dem Lot geraten sind, zu begegnen, liefern die Ansätze der Psychomotorik. Heranwachsenden, denen es nicht mehr gelingt, sich durch die Beschneidung des Lebens- und Bewegungsraumes in Balance zu bringen, bedürfen schulisch inszenierter Kompensationsmöglichkeiten. Hier geht es darum, einen Raum für Bewegungserfahrungen in ausreichendem oder förderndem Maß zu eröffnen. Ziel ist es, zunächst einmal Stabilität zu erlangen, um sich dann dem Lernen zuwenden zu können. „Lernen heißt Aufgeben von Stabilität, das Verlassen des sicheren Standortes und Zuwendung zu offenen Fragen, ohne dass eine Antwort schon klar wäre.“<sup>23</sup> Die Psychomotorik bietet eine Vielzahl von Übungen an, die es Kindern ermöglichen, das riskante Wechselspiel von Stabilität und Labilität anzunehmen.

Bei allen genannten Maßnahmen ist es wichtig, die in der Klasse unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen und die Eltern des Kindes einzubeziehen. Ein Austausch ist vor allem

daher unerlässlich, um dem Kind zu signalisieren, dass eingetübtes Verhalten nicht nur in einem Fach oder in der Schule, sondern im gesamten Lebensumfeld in gleicher Weise anwendbar ist und auf positive Resonanz stößt.



Jan Ohlsson als „Michel aus Lönneberga“ (1971)

## Fazit

Ziel allen Bemühens muss sein, die Perspektive im pädagogischen Prozess zu weiten und neue Möglichkeiten im Umgang mit „ADHS-Kindern“ zu entdecken. Zwar trägt die Entschlüsselung eines hinter der Störung liegenden Problems nicht gleich zu einer Entlastung im pädagogischen Alltag bei, allerdings sind wir es den Kindern schuldig, sie nicht vorschnell in die ärztlichen Praxen zu entlassen. Die Annahme der Kinder und ein sich Einlassen auf respekt- und liebevolle Begegnungen sind die Grundlage, um Verhaltensauffälligkeiten mittelfristig zu reduzieren. „Wann immer die Begriffe ADS oder ADHS angewandt werden, soll das Denken anfangen, nicht aufhören. Eltern (und Lehrer, d. Verf.) tun gut daran, eine ADHS-Diagnose zu bezweifeln.“<sup>24</sup>

Zur Vertiefung des Themas sei allen Interessierten das Buch „Immer dieser Michel“ von Astrid Lindgren empfohlen. Der immer aktive Michel aus Lönneberga lebt nach dem Motto „Kaum gedacht, schon getan“. Seine überschäumende Impulsivität führt dazu, dass er seine Ideen umgehend in die Tat umsetzt. Den in ihn gesetzten Erwartungen entspricht er nicht, und so führt sein „Unfug“ dazu, dass die Leute aus dem Dorf ihn am liebsten nach Amerika schicken wollten (Rita-

lin® gab es damals noch nicht). Michel hat jedoch Menschen um sich, und das ist sein Glück, Menschen, die zu ihm halten und ihn letztlich verstehen.

## Anmerkungen

- 1 Diagnostic and Statistical Manual of the American Psychiatric Association, 1994
- 2 Vgl. Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen: DSM-IV, Göttingen/Bern 1998, S. 122
- 3 Rossi, Piero/Winkler, Martin: Diagnostische Kriterien der ADHS Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitäts-Störung nach *DSM-IV* (Diagnostic and Statistical Manual of the American Psychiatric Association, 1994). <http://www.adhs.ch/add/dsm.htm>
- 4 Vgl. Rossi, Piero/Winkler, Martin: a.a.O.
- 5 Aust-Claus, Elisabeth/Hammer, Petra-Marina: Das ADS-Buch. Neue Konzentrations-Hilfen für Zappelphilippe und Träumer, Ratingen 1999, S. 18
- 6 Ritalin® ist ein eingetragenes Warenzeichen der Novartis Pharma Schweiz AG. Es ist ein zentralnervöses Stimulans und enthält den Wirkstoff *Methylphenidat-HCl*. Der Wirkungsmechanismus von Stimulanzien am Menschen ist noch nicht völlig aufgeklärt, doch es wird angenommen, dass Ritalin das Erregungssystem des Stammhirns und den Kortex aktiviert und dadurch stimulierend wirkt. Stimulanzien können (ggf. in Kombination mit anderen Medikamenten) die Aufmerksamkeitsspanne erhöhen, die Ablenkbarkeit reduzieren, die Fähigkeit, Aufgaben abzuschließen, verbessern, Hyperaktivität und Ruhelosigkeit reduzieren und die Impulsivität abschwächen.
- 7 Vgl. *arznei-telegramm* 33 (2002), Nr. 1, 16
- 8 Vgl. Mattner, Dieter: Aufmerksamkeits-Defizit-Syndro, (ADS) – eine ernsthafte Erkrankung oder die pathologisierung sozial unerwünschten Verhalten?, in: Doering, Waltraud/Doering, Winfried (Hg.): Das andere ADS-Buch. Blickwinkel und Perspektiven zum Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom, Bremen 2005, S. 38
- 9 Vgl. Gerspach, Manfred: Nachdenkliche Anmerkungen zum Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom, in: *Sonderpädagogische Förderung* 49 (2004), S. 358
- 10 WHO/ ICD 10 – Internationale Klassifikation psychischer Störungen 1995

- 11 Ampft, Hartmut/Gerspach, Manfred/Mattner, Dieter: Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit – ADS als Herausforderung für Pädagogik und Therapie, Stuttgart/Berlin/Köln 2002, S. 48
- 12 Ampft u.a., a.a.O., S. 156
- 13 Vgl. HAZ vom 08.03.2005
- 14 Mattner, Dieter: Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS) – eine ernsthafte Erkrankung oder die pathologisierung von sozial unerwünschten Verhalten?, in: Doering, Waltraud/Doering, Winfried (Hg.), a.a.O., S. 62
- 15 Balzer, Werner: Das Sensorische und die Gewalt. Mutmaßungen über ein Diesseits von Gut und Böse, in: *Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis* 3 (2001), S. 370
- 16 Vgl. Hanesch, Walter/Krause, Peter/Bäcker, Gerhard: Armut und Ungleichheit in Deutschland, Reinbeck 2000
- 17 Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. 1986, S. 211
- 18 Vgl. Nestle, Werner: Zum Allgemeincharakter von „Lernbehinderung“, in: Eberwein, Hans (Hg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen*, Weinheim/Basel 1996, S. 279-292
- 19 Vgl. Voß, Reinhard: Das „hyperaktive“ Kind: Sinn-volles Handeln verstehen, in: *Behinderte* 16 (5/1993)
- 20 Gerspach, Manfred, a.a.O., S. 374f.
- 21 Selbstverständlich ist, dass bei schweren aggressiven oder depressiven Störungen Therapie heranzuziehen ist.
- 22 Vgl. Krowatschek, Dieter: *Das Marburger Konzentrationstraining*, Dortmund 2001
- 23 Vgl. Lensing-Conrady, Rudolf: Das ADL-Problem – Ein Plädoyer, Gleichgewichtswahrnehmungen als Motor für Entwicklung und Lernen zu erkennen, in: Doering, Waltraud/Doering, Winfried (Hg.), a.a.O., S. 242
- 24 Hüther, Gerald/Bonnet, Helmut: *Neues vom Zappelphilipp*, Düsseldorf/Zürich 2002, S. 137

Fotos: Dietmar Peter

*Dietmar Peter ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Haupt- und Realschule.*

## „Passionszyklus“

### Bilder und Skulpturen von Wladimir und Natalia Rudolf

**Bis zum 23. April zeigt das Religionspädagogische Institut Loccum Bilder und Objekte zu den Themen „Passion“ und „Kirche“. Der »Loccumer Pelikan« stellt einige Arbeiten in dieser Ausgabe vor.**

Im Mittelpunkt der Ausstellung steht der „Passionszyklus“ des Künstlerehepaars Wladimir und Natalia Rudolf. Darüber hinaus sind Holzreliefs, Ölbilder und Skulpturen anderer Künstler zu den Themen „Passion“ und „Kirche“ zu sehen.

Der „Passionszyklus“ besteht aus elf Ölgemälden und fünf Holzskulpturen, die nach Versen des Lukas bzw. des Johannes-Evangeliums gestaltet sind. Die Großskulptur „Auferstehung“ (siehe Titelbild), die vor dem Eingang zum RPI-Gebäude aufgerichtet ist, bildet den Abschluss der Ausstellung.

Der im Jahr 2000 entstandene „Passionszyklus“ ist als Wanderstellung konzipiert, die seitdem jährlich von Gründonnerstag bis Ostern in einer Kirche gezeigt wird. Der Höhepunkt der Ausstellung ist jedes Jahr die Enthüllung der Skulptur „Auferstehung“ in der Osternacht.

Wladimir und Natalia Rudolf widmen sich schon seit längerer Zeit dem Themenfeld „Kirche und Kunst“. Mittlerweile umfasst der Bereich sechs Projekte, darunter auch der „Passionszyklus“.

Das aus Russland stammende Künstlerehepaar studierte gemeinsam in Moskau Bildende Kunst. Als Diplom-Bildhauer und Diplom-Malerin kamen die Künstler 1993 nach Deutschland, um neue Wege zu beschreiten. In zahlreichen Ausstellungen in Russland, Deutschland, Frankreich, Holland, Finnland und Mexiko haben Wladimir und Natalia Rudolf ihre „kreative Spuren“ hinterlassen.

Ihre Kontaktadresse und weitere Informationen sind dem Internet unter [www.art-ru.de](http://www.art-ru.de) zu entnehmen.

*Steffen Marklein*

**Bernd Abesser**

## *Vorstellungsgottesdienst? Nein, danke!*

Sonntagmorgen in einer Gemeinde am Rand einer Großstadt. Angekündigt ist der Vorstellungsgottesdienst der Konfirmandinnen und Konfirmanden. In den Bankreihen viele Lücken, hier und da ein paar jüngere Erwachsene, ältere Menschen, einige russische Mütterchen mit Kopftuch, wenige Männer. Orgelvorspiel, Begrüßung durch einen jüngeren Mann in Zivil. Ein „neues“ Kirchenlied, verhaltener Gesang, die Orgel ist lauter als die Gemeinde. Konfirmanden treten vor. „Was Jugendlichen Angst macht“: Zu diesem Thema nuscheln sie in einem atemberaubenden Tempo Texte zu gegenwärtigen Problemen der Welt ins Mikrofon: Arbeitslosigkeit, Krieg, Ungerechtigkeit – der bekannte Kanon der Schrecklichkeiten. Das alles zieht sich endlos hin. Die Texte sind ganz offensichtlich aus dem Internet besorgt, werden ohne Sinn und Verstand heruntergelesen. Insbesondere den Jungen ist sichtbar unbehaglich. Mir auch. Wieder tritt der jüngere Mann in Zivil auf und hält eine Ansprache. Weitere Lieder und Gebete der Konfirmanden, am Schluss „Großer Gott, wir loben dich“. Verwirrt und irritiert verlasse ich die Kirche, wo mir der Mann in Zivil die Hand drückt – es ist der Pastor. Mich schaudert's.

Vorstellungsgottesdienst: Wer stellt hier wem was vor? Und wozu? Was auch immer einige Sonntage vor der Konfirmation in vielen Gemeinden unter dem Namen „Vorstellungsgottesdienst“ geschieht: Es sollte unterbleiben. Und zwar aus drei Gründen.

Erstens und vor allem: Der Gottesdienst ist für eine „Vorstellung“ völlig ungeeignet, weil seine Funktion die dramatische Inszenierung der Begegnung von Gott und Mensch ist. In dieser Inszenierung gibt es im Gegensatz zum Theater keine Zuschauer, also auch keine Aufführenden bzw. solche, die anderen etwas vorstellen, sondern nur die feiernde Gemeinde. Sie wird von bestimmten Menschen (das könnten durchaus auch Konfirmanden sein) durch das Ritual der Feier geführt. Hier wird gerade *nicht* etwas „vor-gestellt“, schon gar nicht der Mensch in seinem Tun und Produzieren, sondern es wird ein Raum eröffnet („her-gestellt“), in dem sich, so Gott will, Begegnung ereignen kann. In diesem Raum gibt es natürlich auch Darstellung, zum Beispiel biblischer Geschichten. Solche Darstellung kann durchaus von Konfirmandinnen oder Konfirmanden eingeübt und übernommen werden. Deren Aktivität steht dann aber im Dienst der ganzen Inszenierung. Sie

sind ein Teil der feiernden Gemeinde und in diese Rolle sollen und dürfen sie im Lauf der Konfirmandenzeit hineinwachsen.

Zweitens: Der Gottesdienst ist für eine „Vorstellung“ völlig ungeeignet, weil im Spannungsfeld der Begegnung von Gott und Mensch alle Beteiligten Verhaltenssicherheit brauchen. In einem öffentlichen Gottesdienst agieren, sprechen oder beten kann man nicht „einfach so“. Hier geht es um Rituale, um performative Akte, die sich von dem unterscheiden, was außerhalb des Gottesdienstes stattfindet. Vorstellungsgottesdienste neigen dazu, diese Differenz zu durchbrechen, zu überspielen und ein neues Stück zu schaffen, für das es aber weder bei den Agierenden (den „Vorstellenden“) noch bei der zum Publikum mutierten Gemeinde angemessene Verhaltenscodices gibt. Die Folge ist eine zuweilen unerträgliche Mischung aus halbgarer Moderation, dilettantischem Spiel, handwerklich miserablen Vorträgen und ungeistlichem Gebaren. Anders gesagt: Konfirmanden wie Gemeinde – man denke nur an all jene Eltern, deren Kirchgang sich auf wenige Gelegenheiten beschränkt – sind heillos überfordert. Verhaltenssicherheit im Ritual ist bei Menschen, die nicht im Gottesdienst „zu Hause“ sind, kaum gegeben. Dies trifft vor allem für männliche Konfirmanden zu, die zudem in einem Alter sind, in dem schon ganz alltägliches Verhalten von zuweilen vehement überspielter Unsicherheit geprägt ist.

Drittens: Es gibt Formen, in denen Konfirmandinnen und Konfirmanden sich und die „Produkte“ ihrer Konfirmandenzeit viel angemessener vorstellen können: Eine Ausstellung von Bildern zum Credo oder Vaterunser im Foyer der Kirche; ein Eltern- oder Gemeindeabend mit gemeinsamem Essen, Liedern, Spielen und am Ende einer Andacht aus der Konfirmandenarbeit; ein Theaterstück im Rahmen eines Gemeindefestes; auch einzelne, gut vorbereitete Dienste und Mitwirkungen im Sonntagsgottesdienst. All das macht einer Gemeinde viel mehr deutlich, wie neue Mitglieder sich darin üben, ihrem Glauben Gestalt zu verleihen – mehr als eine oktroyierte oder eine dem „es war hier immer so“ geschuldete Veranstaltung das könnte.

*Bernd Abesser ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für die Vikarsausbildung.*



Alexandra Heimann

## Vorstellungsgottesdienst? Ja, bitte!

Wo liegen die Mikrofone? Was ist, wenn ich den Text vergesse?“ Aufgeregte Stimmen in der Sakristei. An diesem Sonntag herrscht hier angesichts der vielen Akteure ein regelrechtes Gedränge. Schließlich ist heute Vorstellungsgottesdienst. Auf der Bühne: die Konfirmandinnen und Konfirmanden, die in einem Monat ihre Konfirmation feiern. Auf dem Programm: ein Gottesdienst. In den Bänken: einige mehr als sonst. So manche Eltern, Geschwister und Großeltern sind mitgekommen. Sie sind gespannt darauf, wie sich Anja, Nicole und Sören präsentieren werden.

Mancher kann sich noch gut daran erinnern, wie es Seinerzeit zugeht, als der Prüfungsgottesdienst gegen Ende der Konfirmandenzeit anstand. Da wurde, so höre ich es in unseren Dörfern immer wieder, wenigstens noch „richtig“ gelernt. Und jetzt sollen die auch noch einen ganzen Gottesdienst machen? Aber was nützt das (womöglich auswendig) Gelernte, wenn Jugendliche es mit ihrer Welt nicht zusammen bringen können?

Dabei gibt es beim Projekt „Vorstellungsgottesdienst“ allherd zu lernen, und das nicht nur mit dem Kopf, sondern mit allen Sinnen. Der Weg dahin ist für die agierenden Pastorinnen und Pastoren in vieler Hinsicht mühsamer als früher. Gleich zu Anfang die Frage: Nehme ich eine Vorlage oder erarbeite ich den Gottesdienst mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden? Letzteres ist aufwändiger, aber für alle Beteiligten spannender und bietet, wenn es gelingt, mehr Chancen. Als Unterrichtende muss ich mir klar werden: Was will ich mit dem Vorstellungsgottesdienst? ...

Zeit ist gefragt, am besten bei einer Freizeit. Nachdem das Thema für den Gottesdienst durch die Gruppe festgelegt worden ist, entstehen dort erste Ideen für kurze Szenen, Gebete, Lieder, Texte. Mich selber empfinde ich im besten Fall nur als „Hebamme“, die mithilft, Anregungen gibt und ihr Know-how zur Verfügung stellt.

Bei der Frage, wer übernimmt welchen Part, habe ich gleich zwei Mädchengruppen für die Szenen; die Jungs tun sich schwerer, obwohl ihre Szene gut ist. Mit ein bisschen Motivation sind sie schließlich bereit, mitzuwirken. Nicht immer einfach, für jeden das Passende zu finden. Aber es gibt vielleicht auch Kulissen zu malen, die Beleuchtung zu dirigieren. Freiwilligkeit ist wichtiger als der Zwang, dass jeder etwas sagt.

Die Proben in den letzten Stunden vor dem Gottesdienst – alles steht auf dem Prüfstand! Wie bewege ich mich im Kirchenraum? Wie lese ich einen Text? Kann man das so sagen? Passt die gewählte Musik in den Raum? Da ist der kritische Blick der Mitkonfirmanden gefragt.

Diesmal habe ich Glück gehabt: Aus den Karaoke-Sängerinnen der Konfi-Freizeit findet sich spontan eine „Girls

Group“, die sich traut, die Lieder vor der Gemeinde anzusingen. Sie haben Spaß daran, sich darzustellen. Am Ende steht unser Programm. Das Gerüst bildet der agendarische Gottesdienst: Bekannte liturgische Stücke, davon manche in neuem Gewand, wechseln mit Texten und kurzen Szenen zum Thema, mit Gebeten, mit Liedern.

Was hat es gebracht? Einen kräftigen Applaus im Gottesdienst. Eine Menge Schweiß, manchen Frust, viel Spaß und einige Überraschungen. Auf alle Fälle mehr, als eine Theorieeinheit über den Gottesdienst je bringen könnte. Das Unternehmen „Vorstellungsgottesdienst“ bündelt liturgische Erfahrungen der Konfirmandenzeit. Gottesdienst wird hier zugleich zu einem Ort, in dem Konfirmandinnen und Konfirmanden ihren Alltag, ihre Sprache mit ins Spiel bringen können; er wird zu einem Raum, in dem das, was sie erleben, zur Darstellung kommt, im Lichte des Glaubens gedeutet, vor Gott gebracht wird. Kreativ und vielfältig. Zur Aufführung gebracht wird Manches, was in Spannung gerät zu bekannten liturgischen Stücken. Das kann produktiv sein, weil Altbekanntes noch einmal neu in Szene gesetzt wird. Zugleich staune ich immer, dass viel Vertrautes „drin“ bleibt, weil die Konfirmanden es als stimmig empfinden.

Schließlich wird durch das Projekt „Vorstellungsgottesdienst“ den Konfirmandinnen und Konfirmanden ein Raum eröffnet, sich geschützt durch eine Rolle auch in Glaubensdingen zu positionieren in Nähe und Distanz zur Tradition. So stellen sie sich dar als Teil der Gemeinde mit ihren Fragen, ihren Anregungen und Ideen, ihrer Kritik. Sie bringen das im Zentrum des Gemeindelebens zur Sprache. Das kann Rückwirkungen auch auf das übrige Gemeindeleben haben, zum Beispiel wenn ein Vorstellungsgottesdienst über das Abendmahl in Korinth die Gemeinde über die Abendmahlszulassung diskutieren lässt. Wenn Gemeinde in Bewegung kommt ...

Schade also eigentlich, dass der Vorstellungsgottesdienst meist als eine Art „Gesellenstück“ am Ende der Konfirmandenzeit steht. Es könnte doch sein, dass Jugendliche danach Gottesdienst noch viel bewusster als sonst erleben. Nicht als etwas, was man lediglich als Pflicht ableistet, sondern als ein Geschehen, das sich auch den jungen Menschen ansatzweise als sinnhaft erschließt. Was vielleicht anreizt, wieder zu kommen und dort etwas für das eigene Leben zu erwarten. Deshalb sollte man öfter, zum Beispiel schon zur Halbzeit der Konfirmandenzeit, Gottesdienste dieser Art ausprobieren. Also Vorstellungsgottesdienst – ja bitte – und gerne öfter!

*Alexandra Heimann ist Pastorin in Elbingerode und Hörden.*



**Christofer Zöckler und Ulrike Flügge**

## *Ein „Raum der Stille“ in der Schule*

### **Ein Bericht**

Was ist ein Raum der Stille? Die tautologische Antwort: „Ein Raum der Stille ist ein Raum, in dem es still ist“ müsste eigentlich richtig sein, ist jedoch nur die halbe Wahrheit. In Berlin im Brandenburger Tor, mitten im Großstadtdröhl, befindet sich in einem der riesigen Säulenpfeiler seit 1994 ein „Raum der Stille“. Dort, in dem Besucherbuch, findet sich folgender Eintrag: „Um die Stille herum ist es laut.“ In der Stille werden Geräusche als besonders störend empfunden, aber auch die Stille selbst kann als belastend, ja quälend empfunden werden; wenn sie nämlich im Widerspruch steht zur Unruhe, zur Hektik, zum Lärm in mir selbst. Ein Raum der Stille ist also nicht einfach da, sondern er muss immer wieder zu einem solchen gemacht werden. In allen Weltreligionen sind Räume der Stille Bestandteil der Religion. Dass sie auch für Menschen ohne religiöse Bindung Bedeutung haben, hat unter anderem der frühere Generalsekretär der UNO, Dag Hammarskjöld, erkannt. Er richtete 1954 an zentraler Stelle, im Hauptgebäude der UN in New York, einen Raum für Stille und Meditation ein, das säkularisierte Vorbild für viele der heute allenthalben entstehenden gleichnamigen Räume.



Es ist wohl schon zwanzig Jahre her, dass auch an unserer Schule<sup>1</sup> einige Schülerinnen und Schüler sagten, sie möchten gern, um dem Pausenlärm zu entgehen, sich ab und zu in einer Pause treffen und miteinander über ihren Glauben reden, über Gott und die Welt und ihr Leben, sie suchten einen Raum zum Stille-Sein, zum Meditieren oder Beten. Es gäbe aber immer wieder Probleme

mit den Aufsicht führenden Lehrern. Dieser Wunsch nach einem eigenen Raum konnte seinerzeit nicht erfüllt werden, immerhin wurde er wach gehalten durch die damals entstandene „AG Pausenandacht“. Der Weg zu einem „Raum der Stille“ war ein schwieriger, langwieriger, aber auch ungemein spannender Weg. Wer gedacht hatte, wir wären mit der Eröffnung im September 2003

am Ziel, musste inzwischen seinen Irrtum eingestehen. Die Euphorie über die neue Errungenschaft kann nämlich sehr schnell verklingen, wenn der Raum nicht ständig seine Unentbehrlichkeit unter Beweis stellt. Und die glanzvolle Ausstrahlung weckt paradoxerweise offenbar auch Neid: „Warum haben *wir* für diese oder jene wichtige Schulaktivität nicht auch einen angemessenen Raum? Wenn *die* (die Arbeitsgemeinschaft „Raum der Stille“) den Raum nicht sinnvoll nutzen, dann sollen sie ihn doch uns überlassen!“ Wie kann man verhindern, dass es um die allseits bejubelten schulischen Räume der Stille bald wieder still wird?

### Die heilende Kraft der Stille

Für unsere AG war von vornherein klar: Wir wollen keine stille Schule. Wir wollen eine lebendige, lebhaftige Schule mit Power, Drive und Aktivität. Dennoch tauchen immer wieder Momente auf, in denen einem alles zu viel wird. Der Stress steigt, Kraft und Mut durchzuhalten sinken. Davon wollen wir uns nicht unterkriegen lassen. Aber wir wollen Schwierigkeiten auch nicht mit Cool-Sein überspielen, geschweige denn durch „Flucht in die Sucht“ kompensieren. Es mag Mitschüler geben, die schlagen zu oder treten, wenn ihnen alles zu viel wird. Wir hoffen: Der Raum der Stille kann Gelegenheit bieten, in uns hineinzuhorchen, bevor uns alles zu viel wird. Im gemeinsamen Schweigen und auch im Darüberreden praktizieren wir nicht etwa ein „Flucht-Verhalten“, sondern erfahren Ich-Stärke und Wir-Gefühl, also so etwas wie Solidarität.

### Raum der Religionen und Weltanschauungen

Das Engagement für den „Raum der Stille“ hat noch eine zweite Wurzel: In den 1990er Jahren entwickelte sich unsere Schule zunehmend zu einer multikulturellen Institution. Es gab großartige Multi-Kulti-Feste an unserer Schule. Einmal brachten wir annähernd 30 Schülerinnen und Schüler mit jeweils unterschiedlicher sprachlicher Herkunft auf die Bühne unseres Forums. Auch traten unterschiedliche Religionszugehörigkeiten vermehrt in Erscheinung, ebenso aber nahm die Zahl derer, die religiöse

Bindungen bewusst ablehnten, deutlich zu. Nur selten kam es darüber im Unterricht oder in der freien Zeit zu Gesprächen untereinander. Damals kam die Idee auf, ein *Raum der Weltreligionen und der Weltanschauungen* könnte der besseren Verständigung dienen. In diesem Raum könnten beispielsweise die jeweiligen Fest- und Gedenktage gefeiert und dabei auch für andere verständlich gemacht werden.

### Trauer, Gedenken, Feier

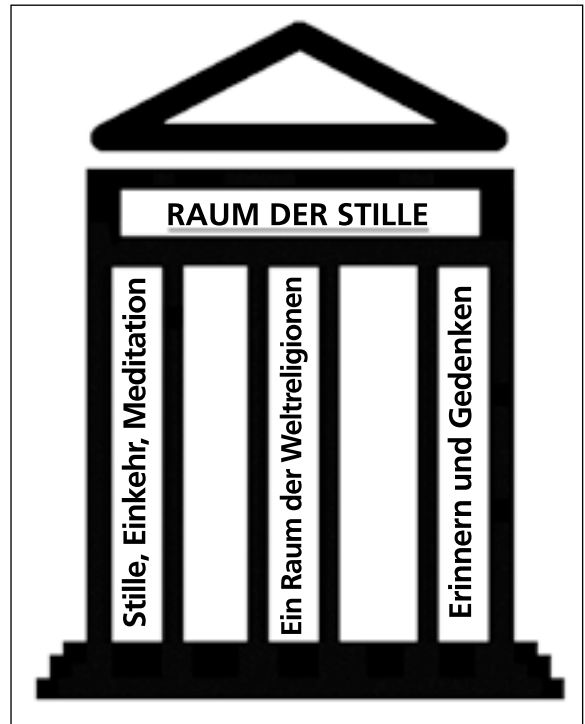
Genau in diese Situation hinein entsetzte uns alle der schreckliche Anschlag auf das World Trade Center und andere Ziele in den USA. In der Woche danach war eine Gesamtkonferenz angesetzt, auf deren Tagesordnung – lange geplant – der Antrag stand, in unserer Schule einen Raum der Stille einzurichten. Jetzt wurde der Antrag einstimmig angenommen. Jeder fühlte: Trauer und Entsetzen könnten dort einen Ort finden sich zu artikulieren, um der Hilflosigkeit und Ohnmacht zu begegnen. Sicherlich auch unter dem Schock der Ereignisse war man bereit, Bedenken hinsichtlich des Rummangels an unserer Schule hintenanzustellen. Seither gab es weitere Situationen, in denen das normale Schulleben an seine Grenzen stieß und wir dem Unfassbaren gegenüberstanden, wie zum Beispiel das schreckliche Attentat in der Erfurter Schule, tragische Todesfälle von Mitschülern oder die Kriege im Nahen und Mittleren Osten.

Auf Grund dieser Vorgeschichte haben wir unser so genanntes Drei-Säulen-Modell entwickelt. Wir wollen unseren Raum der Stille für alle drei der eben erläuterten Intentionen offen halten.

### Acht Voraussetzungen

Wir können keinen Leitfaden zur Errichtung von Stille-Räumen in anderen Schulen geben. Aber es ist hilfreich – bis zum Beweis des Gegenteils – davon auszugehen, dass es in einer staatlichen Schu-

le mit überwiegend kirchen-, zum Teil auch religionsferner bzw. atheistischer Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft kein natürliches Interesse an einem Raum der Stille gibt.



Wenn nun also „acht notwendige Voraussetzungen“ für einen Raum der Stille genannt werden, dann nur in dem Sinne, dass es *in unserem Fall* notwendige Voraussetzungen waren. Sofern man diese Einschränkungen akzeptiert, könnte die Geschichte, wie wir zu einem „Raum der Stille“ gekommen sind, an dem einen oder anderen Punkt vielleicht sogar exemplarisch Bedeutung gewinnen. Grundvoraussetzung ist einfach nur dies: In der Schule sollte ein breiter Konsens darüber hergestellt sein, dass ein Raum der Stille wünschenswert ist. Darüber hinaus braucht es:

1. Schülerinnen und Schüler, die einen Raum der Stille an ihrer Schule haben wollen,
2. einen Raum in der Schule, der sich zum einen als Raum der Stille eignet, und der zum anderen frei ist oder frei gemacht werden könnte,
3. Lehrerinnen und Lehrer, die den Wunsch der Schülerinnen und Schüler unterstützen,
4. eine Schulleitung, die dem Projekt „Raum der Stille“ zumindest nicht ablehnend, besser noch: wohlwollend gegenübersteht,

5. Eltern, die bereit sind, bei der Realisierung des Projektes mitzuwirken,
6. eine Gesamtkonferenz, die die Einrichtung eines Raumes der Stille befürwortet,
7. Eine Kerngruppe aus Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitung und Hausmeistern, möglichst auch Pastoren und Pastorinnen, Imanen, Rabbinern, Freidenkern u.a.m., die sich den Mühen der praktischen Umsetzung schöner Ideen zu stellen bereit sind,
8. Beharrlichkeit, Glück und manchmal leider auch Katastrophen.

### Problemanzeigen und Chancen

Die praktische Nutzung des Raumes der Stille im Schulalltag dürfte von zwei gegensätzlichen Extremen her gefährdet sein. Entweder: Er wird nicht oder kaum benutzt, er liegt sozusagen brach. Oder: Er wird als praktisch zu nutzender Raum angenommen, und es entwickeln sich – auf Grund des üblichen Raummangels – schwunghafte Aktivitäten nach dem Motto: „Ach, der Raum steht doch gerade leer, da könnten wir doch mal eben ...“. *Nein* und nochmals: *Nein!!!* Der Raum der Stille hat eine Würde, und die muss verteidigt werden.

Nach unserer Erfahrung ist es wichtig, dass *vor* der Eröffnung, besser noch zu Beginn der Planungen zu einem Raum der Stille ein Nutzungskonzept entwickelt wird, auf das sich alle den Raum tragenden Kräfte geeinigt haben. Sollte es im Vorfeld bereits zu unüberbrückbaren Gegensätzen kommen, dann sollte man die schöne Idee vielleicht doch lieber „begraben“ und Stille einfach (und kostengünstiger) zum Beispiel in der freien Natur oder in der Kirche suchen.

Im Folgenden wird versucht, einen Überblick über sensible Aspekte der Nutzung zu geben. Unsere Erfahrung dabei ist diese: Nicht der Streit um die „richtige“ Nutzung des Raumes macht ihm den Garaus, sondern wenn etwas unter den Teppich gekehrt, wenn Konflikte gar nicht oder aber hinter dem Rücken der Beteiligten ausgetragen werden sollten. Offenheit und Transparenz lautet die Devise! Im Streit um den Raum der Stille kann es „draußen“ ruhig mal laut

zugehen, solange sich alle Beteiligten einig sind, die Würde der Stille „drinnen“ wahren zu wollen.

### Die Frage nach der ideologischen Ausrichtung

Was ist der Raum der Stille? Darauf haben viele eine Antwort, nur stimmen die wenigsten überein.

Beispiel 1: Ein Kollege nimmt Anstoß, dass eine muslimische Gruppe den

bleiben. Jede Gruppe hat den Raum „neutral“ zu hinterlassen. Dies ist bei unserem Raum der Stille kein Problem, weil er über ein Nebenglass verfügt („Sakristei“ – wie wir es ironisch-provozierend nennen), in der jede Gruppe ihre Kult- oder sonstigen Ausstattungsstücke aufbewahren und ohne Schwierigkeiten darüber verfügen kann. Nur ein aufgeräumter Raum der Stille garantiert Frieden und Stille!



Raum nutzt: „Als ich neulich den Raum betrat, habe ich dort einige Gebetstepiche und in der Mitte einen Koran vorgefunden. Das ist doch hier keine Moschee ...!“

Beispiel 2: Als die Antifa-Gruppe eine Rosa Luxemburg/Karl Liebknecht-Gedenkfeier durchführen will, ist der Raum mit Hungertüchern, einigen Rosenkränzen und einem Kruzifix „geschmückt“ und duftet überdies nach Weihrauch. Sie zieht es vor, auf diese Art Stille zu verzichten und die Veranstaltung in der Pausenhalle durchzuführen.

Beispiel 3: Dies ist leider nicht fiktiv: Eine türkische und eine libanesische Teilnehmerin der Mandala-Gruppe kamen nicht wieder, nachdem bei einem Treffen die ganze Zeit über Weihnachten gesprochen und ein Adventskranz in die Mitte gestellt worden war.

*Fazit:* Die weltanschauliche Neutralität des Raumes muss strikt gewahrt

### Der Schlüssel zur Stille – die Schlüsselfrage

Ein Raum der Stille, über dessen Zugangsmöglichkeiten „die Lehrer“ mit ihrem „Herrschaftsinsignium“ Schlüssel entscheiden, ist in den Augen der Schülerschaft von vornherein „gestorben“. Dagegen: Ein Raum der Stille, der jederzeit unkontrolliert jedem offen steht, ist in den Augen (nicht nur) der Lehrerschaft ebenfalls nicht „lebensfähig“.

So mussten wir nach einer gut besuchten Pausenaktivität im Raum der Stille zu unserem größten Bedauern feststellen: Unsere wertvolle Klangschale (ein Präsent der Weyher Kirchengemeinden zur Eröffnung) war verschwunden. Trotz intensiver Nachforschungen tauchte sie nicht wieder auf.

Eines anderen Tages mussten wir feststellen, dass unser fast antiker „Altartisch“ mutwillig verursachte tiefe Kratzspuren aufwies. Auch hier blieb die

Nachforschung nach den Tätern, bzw. wenigstens nach den Motiven, ergebnislos. Unser einziges edles Schmuckstück, der dreiarmige silberne Kerzenleuchter, blieb bisher unangetastet: Wie lange noch? Wie also machen wir es richtig: Daueröffnung? Feste Zeiten? Schlüsselverwaltung durch das Sekretariat? Ein wirklich vertracktes Problem! Gegenwärtig lösen wir das Problem so:

Der Raum der Stille ist generell verschlossen, aber die Gründungsmitglie-

nommen, als wenn sie von uns Lehrern eingebracht würden. Und last but not least stärken sie auch den Gruppenzusammenhalt. Zusammengefasst: Wir sind der Überzeugung, dass der eigene Schlüssel nicht unwesentlich zur Identifikation mit dem Raum beiträgt.

*Fazit:* Der allen Schülerinnen und Schülern transparente, vertrauensvolle und unterstützende Umgang mit dem Schlüssel entscheidet über Akzeptanz, Erhalt und intensive Nutzung des Rau-

betreuung (sei es für ungestörte „Zweisamkeit“, für Schulpausen, zum Rauchen und Karten spielen, ungestörtes Schmökern, Hausaufgaben oder dergleichen) ist sicher zum Teil berechtigt, würde dem Raum der Stille aber seinen spezifischen Charakter und letztlich auch die Würde nehmen. Wenn für Beides nur ein Raum zur Verfügung steht, sollte man von vornherein eine klare Entscheidung, keinen faulen Kompromiss suchen.

*Ersatzklassenzimmer:* zum Beispiel bei Nachschreibklausuren, für Springstunden, Vorbereitungsraum für Prüfungen, Musikprobenraum etc. Es versteht sich von selbst, dass eine solche Nutzung den Raum der Stille zerstört.

*Krankenzimmer:* Es sei denn, das obligatorische Krankenzimmer ist überfüllt und es liegt ein Notfall vor.

*Regel für die Nutzung bzw. den Nutzungsausschluss:* Der Raum der Stille ist zwar ein Raum, der sicherlich nicht in jeder Stunde genutzt wird, mit anderen Worten, der manchmal „frei“ und deshalb kurzfristig zu haben ist und auch leicht für die jeweiligen Interessen hergerichtet werden kann. So verständlich das Ansinnen von Kollegen oder die Wünsche der Schüler besonders in stark belasteten Zeiten des Schuljahres wie z. B. vor den Zeugnissen oder zu Prüfungszeiten ist: Der Raum der Stille sollte als Ruheort und Raum für Aktivitäten nur im Sinne seines Konzeptes, in diesem Sinne aber jederzeit nutzbar sein. Eine andere Nutzung würde den Raum schnell zu einem beliebigen Ausweichort werden lassen und seinen spezifischen Charakter zerstören.

*Fazit:* Das Nutzungsproblem sollte in einer „Nutzungsordnung“ geklärt werden. Wichtig ist, dass die in der AG „Raum der Stille“ vertretenen Schülerinnen und Schüler die zu beschließenden Nutzungsmodalitäten mittragen und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern gegenüber offen und offensiv vertreten.

## Der Raum der Stille in der Ganztagschule

Vielorts werden jetzt Ganztagschulen gefordert und auch eingerichtet. Für den Raum der Stille ergeben sich damit neue Voraussetzungen, die sowohl Chancen als auch Schwierigkeiten in sich bergen.



der der AG „Raum der Stille“ verfügen über eigene Schlüssel. Für Oberstufenschülerinnen und -schüler und für Lehrkräfte ist der Schlüssel jederzeit bei der Sekretärin ausleihbar, was natürlich voraussetzt, dass diese eine Autoritätsperson und überdies willens ist, den zusätzlichen Nervenstress auf sich zu nehmen.

Für die AG-Mitglieder aus der Oberstufe dokumentiert der eigene Schlüssel zugleich ihre Verantwortung für den Raum. Sie bereiten derzeit meist unsere Pausentreffs vor, das heißt der Raum ist abgedunkelt, die Kerzen brennen oder Blumen schmücken den Raum. Auch die inhaltliche Vorbereitung wird häufig von ihnen übernommen, entweder sind Materialien für einen Kurzvortrag ausgelegt, eine Wort- oder Bildmeditation ist vorbereitet, der Diaprojektor aufgebaut, eine kurze Geschichte liegt aufgeschlagen vor ihnen, oder Material für ein neues Diskussionsthema ist mitgebracht.

Diese Ideen und Anregungen der Schülerinnen sind natürlich viel motivierender und werden leichter ange-

mes. Jedoch: Blauäugigkeit und Schlamperie in der Schlüsselfrage gefährden dieses Ziel.

### Ausschlussdiagnostik – was der Raum der Stille nicht sein sollte ...

Der Raum der Stille weckt natürlich Begehrlichkeiten. Einige der häufigsten seien kurz angeführt:

*Ruheraum für Lehrkräfte:* Ein Beispiel: Es ist früher Nachmittag, es sind kaum Schülerinnen und Schüler in der Schule. Um die Zeit bis zu einer Konferenz zu überbrücken, holen sich zwei Kollegen den Schlüssel und halten auf den Meditationsmatten ihre Mittagspause. Unsere Meinung: verständlich, verlockend. Aber es sollte auf keinen Fall zur Gewohnheit werden!

*„Rückzugsraum“ für Schülerinnen und Schüler:* Der Raum der Stille eignet sich nicht als Raum für Abschottung und „verdeckte“ Schüleraktivitäten. Auch hier gilt: Der Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach gelegentlichem Dispens von pädagogischer Allround-



So wird sich einerseits der Bedarf an Rückzugsmöglichkeiten aus der Hektik und dem Lärm einer großen Schule erhöhen. Andererseits müssen für diesen Bedarf auch entsprechende Angebote und Betreuungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Da für den Ganztags-schulbetrieb keine weiteren Personal-Ressourcen zur Verfügung stehen werden, werden die betreuenden Lehrkräfte nur einen Teil des zusätzlichen Betreuungsbedarfs und der zusätzlichen Angebote mit ehrenamtlicher Arbeit abdecken können. Wir werden daher für nachmittägliche Angebote ein offeneres Betreuungskonzept verwenden müssen (Einbeziehung von Eltern und anderen am Raum der Stille Interessierten, auch älteren Schülerinnen). Zu bedenken ist ferner, dass unsere nachmittäglichen Angebote im Raum der Stille in Konkurrenz zu anderen schulischen Angeboten treten (Hausaufgabenhilfe, Fördermaßnahmen), oder zu einer problematischen Konkurrenz zwischen Schule und Kirche führen könnten.

Natürlich wirft die neue Situation Probleme auf, es ergeben sich aber auch

neue Chancen: Hier sei nur erwähnt, dass es gerade die stärker motivierte Teilnahme an AG-Treffen ist, die eine intensivere Arbeit ermöglicht als dies mit manchen Klassen der Fall ist, in denen es einigen schwerer fällt, sich auf „Stille-Arbeit“ einzulassen. Hinzu kommt, dass die AG-Gruppen in der Regel kleiner sind als Klassen mit bis zu 33 Schülerinnen und Schülern und die Möglichkeiten, die der Raum bietet, in den kleineren Gruppen besser genutzt werden können. Ungestört vom mahnenden Gong, der das Ende der Pause anzeigt, könnten Meditationen oder auch Diskussionen und Übungen verlängert werden, wenn dieses für die AG-Gruppe sinnvoll erscheint.

Auch umfangreichere Aktivitäten, wie zum Beispiel das Erstellen von „Altären“ oder Dokumentationen zu aktuellen Anlässen wie Antikriegsaktionen oder Erntedankfest, ließen sich leichter durchführen und unsere Arbeit der Schulöffentlichkeit präsentieren. Auch Referenten oder Eltern und andere am Raum der Stille Interessierte wären wahrscheinlich leichter zu gewinnen,

wenn ihre Arbeit in ein erweitertes Konzept eingebunden ist. Ferner wäre es vorstellbar, Meditations- und Stilleübungen auch für Interessierte aus dem Kollegium und Eltern anzubieten.

Wir hoffen, dass unser Bericht gezeigt hat, dass ein Raum der Stille dem *Schulleben* (und nicht nur dem Religionsunterricht) trotz mancher Schwierigkeiten starke Impulse geben kann, um der Hektik, dem zunehmenden Stress und der Verkümmern mitmenschlicher Umgangsformen ein Gegengewicht zu bieten.

### Anmerkung

<sup>1</sup> Vgl. das Themenheft „Raum der Stille in der Schule“ der beiden Autoren (Reliprax Heft 50, Bremen 2005). Teile des Heftes sind in überarbeiteter und stark gekürzter Form in den vorstehenden Artikel eingeflossen.

Fotos: Christofer Zöckler

*Dr. Christofer Zöckler und Ulrike Flügge sind Religionslehrkräfte an der Kooperativen Gesamtschule Leeste.*

**Dietmar Peter**

## *Typisch Junge – typisch Mädchen*

### **Bausteine für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I**

#### **Didaktische Vorüberlegungen**

Die Rollen, die wir im Leben zu spielen haben, sind vielfältig. Wir suchen sie uns oder sie werden uns durch andere zugewiesen. Nicht immer gelingt es, die Rollen entsprechend den Erwartungen anderer auszufüllen. Insbesondere das Jugendalter ist von einer starken Rollenunsicherheit geprägt. Diese erschwert einerseits die Selbstfindung, verhindert andererseits aber auch eine rigide Festlegung auf ein bestimmtes Verhalten. Insgesamt fordert sie dazu heraus, einen eigenen Standpunkt und das dazu pas-

sende Verhalten zu bestimmen. Jugendliche benötigen dazu Orientierungshilfen und Bestätigung.

Dieses gilt insbesondere im Blick auf die Geschlechterrolle, denn mit ihr sind grundlegende Verhaltensweisen, Einstellungen und Lebensplanungen verbunden. Geschlechterrollen organisieren das Zusammenleben und bestimmen wesentlich die Interaktion. Sicherlich ist es daher auch kein Zufall, dass das Geschlecht des Menschen bereits auf den ersten Seiten der Bibel als Idee Gottes beschrieben wird: „Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde

Gottes schuf er ihn; und schuf sie als Mann und Weib (Gen 1,27)“. Das, was einen Mann und eine Frau ausmachen, wird allerdings nicht als Beschreibung mitgeliefert. Hier finden sich im Verlauf der biblischen Bücher verschiedene Bilder, die sich einer exakten Festlegung entziehen. Dieses gilt bis heute. Verändert haben sich die Definitionsinstanzen, die heute überwiegend von Größen wie Werbung, Modeindustrie und Medien gestellt werden.

Um das Feld der Zuschreibungen von Weiblichkeit und Männlichkeit nicht allein anderen zu überlassen, ist die Aus-



einandersetzung mit dem Thema in der Schule unerlässlich. Auf diese Weise können Mädchen lernen, ihre Bedürfnisse und Wünsche wahrzunehmen und entsprechend ihre Lebensplanung, Familie, Partnerschaft und Sexualität zu gestalten. Für Jungen liegt die Chance darin, ihre Geschlechtsrolle offener und individueller zu gestalten und so an Freiheit zu gewinnen. Konsequenterweise können sie das Bild des starken, aktiven und rationalen Mannes in Frage stellen und Zärtlichkeit und Emotionalität als Möglichkeit in ihr Rollenverständnis übernehmen.

### Zur Unterrichtspraxis

In den Lehrplänen des Religionsunterrichts wird das Thema selten explizit benannt. Jedoch lassen sich einzelne Bausteine gut in vorgegebene Themen wie beispielsweise „Liebe und Partnerschaft“, „Was ist der Mensch?“, „Miteinander leben“ usw. integrieren. Im Folgenden sollen einige Materialien vorgestellt werden, die geeignet sind, das Thema „Typisch Junge/typisch Mädchen“ im Unterricht aufzugreifen. Die Materialien wurden im Religionsunterricht einer zehnten Klasse der Realschule erprobt. Sie lassen sich aber für den Unterricht anderer Klassenstufen und Schulformen modifizieren.

#### Baustein 1:

Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein leeres Blatt Papier (DIN-A-6). Im Anschluss wird der Klasse die Fotocollage „Mann-Frau“ (M 1) gezeigt. Nun werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, auf dem Blatt Papier anonym zu notieren, was ihnen spontan zu dem Bild einfällt.

Durch die Anonymisierung soll den Schülerinnen und Schülern eine möglichst große Freiheit im Blick auf die Antworten eröffnet werden. Im Anschluss werden die Blätter eingesammelt und kommentarlos vorgelesen. Im Tafelanschrieb werden die Aussagen gemeinsam systematisiert. Abschließend erhält die Klasse die Aufgabe, eine Überschrift zu finden und gegebenenfalls einen die Aussagen zusammenfassenden Satz zu formulieren. Beides wird ins Tafelbild aufgenommen.

#### Baustein 2:

Der Klasse werden Babyfotos (M 2) vorgelegt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Einstiegsinformation, dass es sich hier um ein Mädchen und einen Jungen handelt. In Einzelarbeit sollen die Schülerinnen und Schüler den beiden Kindern je einen Namen geben. Sie sollen begründen, weshalb sie sich für Junge bzw. Mädchen entschieden haben, und eine Liste mit Entscheidungsmerkmalen aufstellen.

Die Ergebnisse werden in Gruppen diskutiert. Hierbei kann es dazu kommen, dass die Geschlechter der Kinder unterschiedlich eingeschätzt werden und die Entscheidungsmerkmale sehr stark voneinander abweichen. An dieser Stelle setzt die abschließende Diskussion in der Klasse an.

#### Baustein 3:

Die Schülerinnen und Schüler erhalten das Arbeitsblatt M 3. Ihre Aufgabe besteht nun darin, „typische Jungeneigenschaften“ und „typische Mädcheneigenschaften“ mit unterschiedlichen Farben zu markieren. Es ist auch möglich, eine Eigenschaft beiden Geschlechtern zuzuordnen, sie also mit beiden Farben zu markieren. Die anschließende Diskussion führt in der Regel zu unterschiedlichen bis sehr verschiedenen Einschätzungen. Weiterführend ist die Frage, was passiert, wenn Junge oder Mädchen sich nicht so verhalten, wie es für ihr Geschlecht „typisch“ sein soll.

#### Baustein 4:

Eine Mädchengruppe (drei Gruppenmitglieder) und eine Jungengruppe (drei Gruppenmitglieder) erhalten jeweils ein Arbeitsblatt des Materials M 4. Die Aufgabe der Gruppen besteht darin, die fünf dargestellten Verhaltensvarianten in eine Reihenfolge zu bringen. Dazu müssen sich die Gruppenmitglieder auf eine gemeinsame Liste einigen, auf der das von den meisten bevorzugte Verhalten an erster Stelle steht, die zweitbeste Verhaltensmöglichkeit an zweiter Stelle usw. Alle anderen Schülerinnen und Schüler erhalten ebenfalls das Arbeitsblatt. Die Aufgabe der Jungen ist es nun zu überlegen, in welche Reihenfolge die Mädchengruppe die Verhaltensvarianten wahrscheinlich bringen wird.

Die Aufgabe der Mädchen besteht darin, die Jungengruppe einzuschätzen. Abschließend erfolgt eine Auswertung. Auch hier werden sich viele Unterschiede in der Einschätzung ergeben; die gängige Rollenbilder werden in Frage gestellt und problematisiert. Hier schließt sich die Frage an, wie es zu bestimmten Rollenbildern kommt und welche Auswirkungen sie auf den Einzelnen haben können.

Das Thema sollte mit der Eröffnung eines Reflexionsraumes abgeschlossen werden, in dem die verschiedenen Instanzen der Zuschreibung von Geschlechterrollen erarbeitet und kritisch hinterfragt werden. Beides lässt sich gut in einem Tafelbild systematisieren. Ebenso können die Schülerinnen und Schüler selbst nach Beispielen der Zuschreibung von Geschlechterrollen in Mode, Werbung, Fernsehen, Filmen etc. suchen und diese im Unterricht präsentieren. Ziel des Unterrichts ist es, den Jugendlichen Freiräume zu eröffnen, die sie unabhängiger machen, ihre Identitätsbildung positiv unterstützen und sie letztlich vor Überforderung schützen.

*Dietmar Peter ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Haupt- und Realschule.*

**M 1**



**M 2**



\_\_\_\_\_  
**Name**

\_\_\_\_\_  
**Name**

# Typisch Junge, typisch Mädchen

M 3

*spazieren gehen*

*schmusen*

*Angst haben*

*telefonieren*

*Sport treiben*

*hart arbeiten*

*Gefühle zeigen*

*romantisch sein*

*eifersüchtig sein*

*Streiten*

*viel reden*

*treu sein*

*sich schön machen*

*angeben*

*über Sex reden*

*Recht haben wollen*

*jammern*

*Fehler zugeben*

*zärtlich sein*

*lange schlafen*

**Was ist dir an einer guten Freundin/  
einem guten Freund am wichtigsten?**

- A. Sie/er muss viel Zeit mit mir verbringen.
- B. Sie/er soll ehrlich zu mir sein.
- C. Sie/er soll nicht mit anderen über mich reden.
- D. Sie/er soll die gleichen Interessen haben wie ich.
- E. Sie/er soll meiner Meinung sein.

**Wie verbringst du am liebsten die  
Schulpausen?**

- A. Allein.
- B. Zusammen mit einer Freundin/einem Freund.
- C. Zusammen mit meiner Clique.
- D. Zusammen mit Schülerinnen und Schüler aus einer anderen Klasse.
- E. Zusammen mit Lehrern, die Aufsicht haben.

**Ein Freund hat sich in der Klasse über dich  
lustig gemacht. Am Nachmittag klingelt er  
bei dir.**

- A. Du öffnest nicht.
- B. Du öffnest und tust, als wenn nichts wäre.
- C. Du sagst deine Meinung und schmeisst ihn raus.
- D. Du fragst ihn, warum er das getan hat.
- E. Du zeigst ihm, dass du wütend bist und schlägst dich mit ihm.

**Stell dir vor, dass du einen Wunsch  
frei hättest. Was würdest du dir  
wünschen?**

- A. Ein Leben lang viel Geld.
- B. Ein Leben lang Gesundheit.
- C. Ein Leben lang berühmt zu sein.
- D. Ein Leben lang Frieden für alle Menschen.
- E. Ein Leben lang eine gute Freundin/einen guten Freund zu haben.

**Beim Sport werden zwei Mannschaften gewählt.  
Deine Freundin/dein Freund darf dabei wählen.  
Er/sie wählt dich nicht in seine Mannschaft.  
Wie verhältst du dich?**

- A. Das macht nichts. Es ist ja nur ein Spiel.
- B. Du ärgerst dich und freust dich nicht aufs Spiel.
- C. Du bist enttäuscht, sagst aber nichts.
- D. Du rufst wütend: „Du bist gemein!“.
- E. Du lachst und rufst: „Jetzt zieh dich aber warm an.“

**Du bist in der Disco mit einem Mädchen/  
einem Jungen verabredet. Kurz nach deinem  
Eintreffen siehst du, dass dein Freund mit ihr  
bzw. deine Freundin mit ihm eng umschlungen  
tanzt. Wie verhältst du dich?**

- A. Du gehst wieder nach Hause.
- B. Du gehst zu den Tanzenden und reißt sie auseinander.
- C. Du setzt dich in die Ecke und beobachtest die beiden.
- D. Du suchst dir jemand anderen und tanzt auch.
- E. Du erzählst allen, dass dein Freund gemein ist.

Conni Kastel und Bettina Jansen-Schulz

# Medieneinsatz und Genderorientierung in der Grundschule

Die Schulwirklichkeit ist heute ohne die zielgerichtete und didaktisch fundierte Computernutzung nicht mehr denkbar. Spätestens der Hamburger „Rahmenplan Medienerziehung“ macht deutlich, dass es auch in der Grundschule nicht mehr ohne Computer geht. Am Ende der Klasse 4 sollen Schülerinnen und Schüler zumindest mit Schul- und Lernsoftware umgehen können.

Wie aber soll das im Schulalltag gehen? Lehrerinnen und Lehrer nennen vielfältige Gründe, die sie daran hindern, den Computer im Unterricht einzusetzen: Überlagerung durch aktuelle Ereignisse, eigene Unsicherheiten im Umgang mit dem Computer, kein Überblick über kindgerechte Software und überhaupt habe die Schule keinen Computerraum. Es gibt jedoch verschiedene bewährte Lösungen, von denen eine im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt wird.

## Medienorientierter Unterricht

Alternativ oder ergänzend zu einem Computerraum (Medienraum) befinden sich in jedem Klassenzimmer ein oder mehrere Computer. Die Verantwortung dafür wird an ein Mädchen – die „Computerchefin“ – und einen Junge – den „Computerchef“ – übertragen.

In vielen Familien haben bereits sehr junge Kinder Zugang zu Computern. Häufig spielen sie daran, und manche verfügen schon über Erfahrungen mit Schreib- und Malprogrammen. Viele Schülerinnen und Schüler haben dadurch bei Schuleintritt schon Kenntnisse über die Funktionen der Eingabegeräte, können mit der Maus umgehen und wissen, wie man den Rechner startet, Programme aufruft, das Gerät wieder herunterfährt und abschaltet. Im „Chef-Modell“ werden diese Kenntnisse und Kompetenzen methodisch und organisatorisch

für den Unterricht genutzt. Die „Computerchefs und -chefinnen“ können den anderen Kindern die für sie bereitgehaltene Software erklären und noch unerfahrenen Anwenderinnen und Anwendern bei auftretenden Schwierigkeiten helfen. Um Ungerechtigkeiten und Streitigkeiten zu vermeiden, können sie in einer Klassenliste ankreuzen, wer schon am Computer gearbeitet hat.

Das beschriebene Verfahren hat sich insbesondere in geöffneten Unterrichtsformen bewährt, in denen beispielsweise Aufgaben im Werkstattbetrieb bearbeitet werden.

## Computer im Unterricht

Da viele Kinder bei Schuleintritt bereits über Computerkenntnisse verfügen, ist es meist kein Problem, Computer im ersten Schuljahr einzusetzen. Es lassen sich unterschiedliche Ziele verwirklichen, die von Angeboten zur Unterstützung des Schriftspracherwerbs bis hin zur Vertonung von Bildern und Geschichten geht.

Den Schülerinnen und Schülern, die zu Hause keinen Zugang zu Computern haben, sollte zumindest die Schule ermöglichen, die Geräte und kindgerechte Software nutzen zu können. Die oft genannte „digitale Spaltung“, die sowohl zwischen den Geschlechtern als auch zwischen den sozialen Schichten beklagt wird, sollte in der Schule und gerade in der Grundschule vermieden werden. Im Grundschulalter kann eine spielerische Heranführung im Rahmen von Projekte erfolgen. So werden Grundfertigkeiten auch ohne „Computerunterricht“ und „-führerschein“ erworben und Medienkompetenz angebahnt.

Dadurch wird auch vermieden, dass in der weiterführenden Schule einige Kinder bereits ihre Informationen für Referate aus dem Internet holen, während andere noch nicht einmal Erfah-

rungen mit elektronischen Nachschlagewerken (CD-ROM) haben.

## Interkulturelles Lernen

Für einen Unterricht, in dem Mädchen und Jungen aus verschiedenen Nationen gemeinsam lernen, ist es wichtig, dass alle Kinder einer Klasse Elemente aus ihrer Kultur finden können. So erfüllt beispielsweise die Einbindung der türkischen Sprache gerade in den Anfangsunterricht die häufig gestellte Forderung nach Berücksichtigung der Muttersprache bei der Alphabetisierung. Es gibt Computerprogramme, die dies berücksichtigen.<sup>1</sup> Deutschsprachige Schülerinnen und Schüler zeigen sich zudem häufig sehr interessiert an den sprachlichen Ähnlichkeiten und Unterschieden, die sich bei der Bearbeitung des anderssprachigen Programms zeigen. Sie hören Laute intensiv ab und überlegen noch genauer, welcher Buchstabe dazu passen könnte. Gleichzeitig kommt eine erste Zusammenarbeit und Kommunikation in Gang.

Neben den sozialen und kulturellen Hintergründen sind auch geschlechtsspezifische Unterschiede zu berücksichtigen. Ein Computer im Klassenraum, der zu jeder Zeit jeder Schülerin und jedem Schüler zur Verfügung steht, kann dazu beitragen, die Chancengleichheit in diesem Bereich zu vermindern. Dazu gehört jedoch auch ein genderorientierter Unterricht.

## Genderorientierter Unterricht

Die in Grundschulen schon etablierte Form des geöffneten Unterrichts eignet sich sowohl für die Berücksichtigung der Geschlechterinteressen als auch für eine selbstverständliche Nutzung der Neuen Medien besonders gut. In dieser Unterrichtsform kann leichter auf die ge-



schlechtsspezifischen und individuellen Lernerfahrungen und Lernfortschritte Rücksicht genommen und Computer als selbstverständliches Medium im Klassenraum genutzt werden. Stärken und Vorwissen der Mädchen und Jungen sind einfacher einzubinden und zu nutzen, um die Kompetenzentwicklung aller Beteiligten zu fördern. Gegenseitige Rücksichtnahme und Unterstützung fördern ein Lernklima, das vor allem sachorientiert und freundlich ist.

Wie sich medien- und genderorientierte geöffnete Unterrichtsformen auswirken, zeigen die Untersuchungen, die im Rahmen des Hamburger Modellversuchs „Schwimmen lernen im Netz“<sup>2</sup> durchgeführt wurden:

### **Gender und Neue Medien im Grundschulunterricht**

Unsere Untersuchung in ausgewählten Hamburger Grundschulklassen hat gezeigt, dass im Jahre 2001 bereits 87 Prozent der Mädchen und 98 Prozent der Jungen Computererfahrungen hatten.

Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der Herangehensweise an Computer sind in vier Kategorien zu beobachten:

1. In den Vorerfahrungen hinsichtlich der Computertechnologien: Mädchen und Jungen spielen überwiegend mit dem Computer, sie spielen aber unterschiedlich lang und unterschiedliche Spiele.
2. Im Zugang zu Computern: Mädchen haben überwiegend Zugang über männliche Besitzpersonen (Bruder, Vater, Onkel), Jungen haben vielfach schon eigene Computer, bzw. eigene Konsolenspiele.
3. In der Einstellung zu Computer und Computertechnologie: Computer- bzw. Technikkompetenz ist Jungen wichtiger als Mädchen. Jungen zeigen ihre spielerisch erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten offensiver als Mädchen.
4. In den Kompetenzen bei der Nutzung Neuer Medien: Jungen übertragen ihre spielerisch erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten eher auf andere Zusammenhänge und Programme als Mädchen. Deshalb gelten sie – bisweilen ungerechtfertigt – als „Computerspezialisten“.

### **Technik- und Computerkompetenz**

Schon in der Grundschule haben Jungen und Mädchen ein männlich geprägtes Technik- und Computerbild. Dabei zeigen die Mädchen in unserer Befragung mehr technisches Selbstbewusstsein als die Jungen dieses den Mädchen zu schreiben. Es muss deshalb das Ziel sein, dass Jungen die Technik- und Computerkompetenz der Mädchen genauer wahrnehmen und akzeptieren. Dies kann durch die gleichberechtigte Computernutzung von Mädchen und Jungen, durch die Förderung von Computerexpertinnen im System der „Computerchefinnen und -chefs“ sowie durch die verbale Reflexion der Technik- und Computerkompetenz von Mädchen und Jungen im Unterricht geschehen.

In der Schule kann besonders über die Unterrichtsgestaltung Einfluss auf die Entwicklung der Technik- und Computerkompetenz von Mädchen und Jungen genommen werden. Dabei ist es wichtig, nicht auf geschlechtsspezifische Rollenklischees zu reagieren. In den Hospitationen im Rahmen unseres Forschungsprojekts konnten wir durchaus Gemeinsamkeiten von Mädchen und Jungen am Computer beobachten, die nicht dem Klischee der unsicheren, zurückhaltenden Mädchen und der draufgängerischen, hackenden Jungen am Computer entsprechen: Mädchen und Jungen haben in unseren Beobachtungen bei der Computerarbeit ein gleichermaßen hohes Maß an Produktinteresse, an zielorientiertem Vorgehen sowie an Expertentum und Erfahrung gezeigt.

Deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen waren in folgenden Bereichen zu erkennen:

- Mehr Mädchen als Jungen erkennen ihre Fehler am Computer und akzeptieren diese,
- mehr Jungen als Mädchen sind jedoch bereit zur Korrektur,
- mehr Mädchen als Jungen gehen planvoll am Bildschirm vor,
- mehr Mädchen als Jungen zeigen kreative Potenziale am Computer,
- mehr Jungen als Mädchen zeigen eine (scheinbare) Sicherheit im Umgang mit dem Computer, insbesondere beim „Adventuregame“ und
- mehr Mädchen als Jungen zeigen Dominanzverhalten am Computer.

### **Computernutzung**

Unsere Frage nach dem Lieblingsprogramm von Mädchen und Jungen machte nicht nur bekannte geschlechtsspezifische Differenzen, sondern auch neue Aspekte deutlich.

Jungen spielen am liebsten. Lesen und Schreiben mögen sie, wenn sie dies mit Chatten im Internet oder E-Mailing verbinden können. Malen, bzw. kreatives Gestalten verbinden sie nicht mit Arbeitsmöglichkeiten am Computer. Jungen sollten deshalb insbesondere im kommunikativen Bereich Schreiben/Lesen gefördert werden. Nach unseren Ergebnissen und denen anderer Studien zum Schriftspracherwerb<sup>3</sup> zeigen Jungen daran bisher ein deutliches Desinteresse. Aufgabe der Schule ist daher, Schreibenanlässe zu entwickeln, die Jungen motivieren – auch mit dem Computer – mehr zu schreiben. Beobachtungen in den Modellversuchsklassen geben Hinweise darauf, dass der Computer besonders Jungen mit feinmotorischen Schwierigkeiten oder mit Lernbeeinträchtigungen zum Schreiben motiviert.

Mädchen spielen weniger am Computer, ihre Lieblingsprogramme sind eindeutig Mathematikprogramme – dies ist ein ganz neuer, bisher unbekannter Aspekt. Sie schreiben und lesen auch gern mit dem Computer. Auch Mädchen nutzten zu Beginn des Modellversuchs den Computer wenig für kreative Anwendungen, sondern erledigen eher schulbezogene Aufgaben. Hier muss Schule gegensteuern und Mädchen mehr Raum zum Spielen und für den kreativen Umgang mit Computern einräumen.

Der spielerische und kreative Aspekt bei beiden Geschlechtern wurde insbesondere durch das Modul „Adventuregame“<sup>4</sup> unterstützt. Ein Adventuregame spricht Jungen in ihren Spielvorerfahrungen an und motiviert sie gleichzeitig zum Schreiben. Mädchen haben durch das Spielen in der Schule die Möglichkeit, neben Schreibenanlässen auch die kreativen und aktiven Aspekte eines Computerspiels zu erfahren. Chancen und Freiräume, spielerisch, kreativ und zielorientiert am Computer im Rahmen geöffneter Unterrichtsformen zu arbeiten, finden Mädchen und Jungen dann, wenn Medienecken im Klassenraum ständig zur Verfügung stehen.

Liegen die beobachteten Unterschiede vielleicht auch daran, dass Jungen und Mädchen im Unterricht unterschiedlich gefordert werden? Diese Fragestellung führt zu einer genaueren Reflexion des eigenen Unterrichts und des „Gender doing“<sup>5</sup> nach dem Prinzip der „Reflexiven Koedukation“<sup>6</sup>. Im Rahmen des Hamburger BLK-Modellversuchs „Schwimmen lernen im Netz“ wurden auf der Grundlage der Erfahrungen aus vier Unterrichtsmodulen genderorientierte Prinzipien des Lernens mit neuen Medien entwickelt. Sie wurden in mehreren Klassen einer Grundschule erprobt und evaluiert, in der vom ersten Schultag an die Neuen Medien genutzt werden.

### Prinzipien genderorientierten multimedialen Unterrichts

1. Schülerinnen und Schüler in ihren jeweils geschlechtsspezifischen Technik- und Computererfahrungen wahrnehmen, sie darin unterstützen und ihnen gleichzeitig neue – auch gegengeschlechtliche – Erfahrungen ermöglichen: So sollen z. B. Jungen Erfahrungen im kreativen Umgang mit Computern sammeln, indem sie am PC schreiben oder malen. Mädchen dagegen sollten in der Schule Möglichkeiten erhalten, Mathematikprogramme durchzuarbeiten oder Computerspiele zu spielen.

2. Die technischen und die Computerinteressen sowie die Leistungen beider Geschlechter in gleichem Maße achten, abwertende Verhaltensweisen vermeiden und ihnen entgegensteuern: Dazu ist es nötig, die eigene Einstellung als Lehrkraft in Bezug auf die vermuteten Mehrkompetenzen bei Jungen zu überprüfen.

3. Die Identitätsstärkung von Mädchen und Jungen fördern: Dazu ist es notwendig, für Schülerinnen und Schüler Erfahrungsräume zu schaffen, in denen sie ihre je spezifischen Handlungskonzepte erproben können.

4. Genderregeln im Unterricht beachten: Es sollte zur Selbstverständlichkeit werden, dass im Gesprächskreis Jungen und Mädchen nebeneinander sitzen, keine Mädchen- und Jungentische zuge-

lassen werden. Dies bedeutet auch: Es arbeiten prinzipiell ein Mädchen und ein Junge gemeinsam am PC, wobei bei bestimmten Themen<sup>7</sup> eine begründet gewählte geschlechtsspezifisch homogene Gruppenzusammensetzung durchaus akzeptiert wird.

5. Mädchen als Technikexpertinnen positionieren: Neue Techniken wie z. B. das Scannen zuerst einer reinen Mädchen- gruppe erklären, die das Wissen dann der übrigen Klasse weitervermittelt. Dadurch erhalten die Mädchen einen Expertinnenstatus, der dem Bild des technikfernen und -inkompetenten Mädchens entgegenwirken kann.

6. Die Technikkompetenz der Mädchen stärken: Mädchen erleben sich selbst als fähig, mit dem Computer umzugehen und zeigen dies der übrige Klasse und den Lehrkräften.

7. Das System von Chefin und Chef einführen: Mädchen und Jungen übernehmen gemeinsam und gleichberechtigt die Verantwortung für wichtige Bereiche in der Klasse, so auch für den bzw. die Computer. Sie werden zunächst von der Lehrkraft eingewiesen und bilden später ihrerseits neue Chefinnen und Chefs aus.

8. Unterrichtsorganisation: Nur die regelmäßige und kontinuierliche Nutzung im Unterricht „entzaubert“ den Rechner.

9. Medienangebote sinnvoll einsetzen und nutzen: Mädchen und Jungen müssen lernen, den Computer situations- und problemorientiert einzusetzen. Nicht immer ist es richtig, im Internet oder auf elektronischen Lexika nach Informationen zu suchen, wenn im Klassenraum auch (noch) Bücher vorhanden sind. Hieran lernen Jungen, sich nicht nur auf Elektronik zu verlassen, Mädchen dagegen, die Elektronik adäquat einzusetzen.

10. Mädchen und Jungen durch geschlechterbewusste Sprache im Unterricht ansprechen und auch benennen. Lehrkräfte sollten den neutralisierenden Begriff „Kinder“ vermeiden und vielmehr bei Aufgabenstellungen und in Berichten von „Mädchen“, „Jungen“,

„Schülerinnen“ und „Schülern“ sprechen und sie damit auch in ihren je spezifischen Unterschieden meinen und berücksichtigen. Dies ist keine „Höflichkeitsfloskel“, sondern eine Hörbar-, Sichtbar- und Bewusstmachung von Geschlecht.

### Anmerkungen

- 1 Reichen, Jürgen: Lesen durch Schreiben – Basisprogramm, Heinevetter Verlag Hamburg. Bezug über [www.heinevetter-verlag.de](http://www.heinevetter-verlag.de). (Deutsch/Türkisch; andere Sprachmodule in Vorbereitung)
- 2 Vergl. Jansen-Schulz, Bettina: Computererfahrung und Computernutzung von Mädchen und Jungen in Grund- und Förderschulen. Ergebnisse einer Befragung im Rahmen des Hamburger BLK-Modellversuchs „Schwimmen lernen im Netz – Neue Medien als Zugang zu Schrift und (Schul-) Kultur“, 2001; Dies.: Gender und Computerarbeit im Grundschulbereich. Forschungsergebnisse von Hospitationen in einer Grundschule im Rahmen des BLK-Modellversuchs „Schwimmen lernen im Netz“, Hamburg 2003; [www.schwimmenlernenimnetz.de](http://www.schwimmenlernenimnetz.de), [www.transferconsult.de](http://www.transferconsult.de).
- 3 Vgl. Literatur und die Diskussion zu PISA 2000
- 4 Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule (Hg.): Handreichung 3 des BLK-Projektes „Schwimmen lernen im Netz“, Hamburg 2003 (Mit adventuregame „Torins Passage“ auf CD-Rom): Deutschunterricht mit neuen und alten Medien, problemorientiert, intertextuell, multimedial, geschlechterbezogen. Kulturelle Bildung im Medienzeitalter – Schwimmen lernen im Netz.
- 5 Faulstich-Wielandt, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina: *Doing Gender* im heutigen Schulalltag. Juventa Verlag Weinheim, München 2004
- 6 Reflexive Koedukation ist ein grundlegendes Prinzip für alle pädagogischen Gestaltungen in Schule und Unterricht. Sie soll Unterrichtspraxis daraufhin untersuchen, ob sie bestehende Geschlechterverhältnisse eher stabilisiert oder eine kritische Auseinandersetzung und deren Veränderung fördert. Zielvorstellung ist die umfassende individuelle Förderung von Jungen und Mädchen, ohne Geschlechterstereotypen zu zementieren.
- 7 Beispielsweise: Sexualunterricht, spezifische Erfahrungswelten von Mädchen und von Jungen, „Ich-Projekte“, spezielle Hobbies von Mädchen, von Jungen ...

*Conni Kastel ist Grundschullehrerin und Lehrbeauftragte an der Universität Hamburg.*

*Dr. Bettina Jansen-Schulz ist selbstständige Wissenschaftsberaterin und Projektmanagerin u.a. im Projekt „Gender-Kompetenz“ an der Universität Lüneburg.*

**Martin Bauer**

## *Die Sozialisationsrallye*

### **Eine Methode nicht nur für Jugendgruppenleiterschulungen**

Ein besonderer Aspekt im Bereich der Sozialisation ist die geschlechterspezifische Sichtweise. Von Geburt an ist das Geschlecht die zentrale Orientierungshilfe und Schaltzentrale, um menschliches Miteinander, Verhalten und Handeln zu deuten, einzuschätzen, zu bewerten und zu verstehen.

Entsprechend der zwei Lebenswelten (Virginia Woolf: „Obwohl wir dieselbe Welt erblicken, sehen wir sie mit anderen Augen“), entwerfen Mädchen und Jungen ihre spezifischen Lebenspläne. Neben der Aufgabe, sich selbst innerhalb der eigenen Lebensentwürfe zurecht zu finden, müssen junge Menschen auch lernen, einander die jeweilige Andersartigkeit mitzuteilen, sich wechselseitig auszutauschen und einander als gleichwertig zu akzeptieren. Nur so ist es für jeden Einzelnen möglich, den Lebensplan gewinnorientiert zu gestalten. Auch der Geschlechterdialog trägt hierzu wesentlich bei.

Um Mädchen und Jungen in der Entwicklung zu einer eigenen Persönlichkeit begleiten zu können, muss ich zudem selber wissen, wie Menschen sozialisiert werden und wie ich selber sozialisiert wurde.

- Welche Bezugspersonen haben zur Erziehung beigetragen?
- An welchen Personen hat sich der oder die Einzelne orientiert?
- Welche Erwartungen, Aufgaben wurden an den oder die Einzelne herangetragen?

- Welche Fähigkeiten hat der oder die Einzelne, um diesen Anforderungen gerecht zu werden?
- Welche Defizite bleiben übrig?

#### **Vorbemerkungen zur Rallye**

Die Idee der Rallye stammt von Christiane Meiners und Martin Bauer. Sie ist im Rahmen der Gruppenleitungsgrundausbildung auf Spiekeroog mehrmals erprobt und für eine gemischte Gruppe, die nach den Geschlechtern unterteilt wurde, entwickelt worden. Selbstverständlich kann sie auch mit einer reinen Mädchen- oder Jungengruppe durchgeführt werden. Da sehr persönliche Eindrücke und Erlebnisse, sowie „Visionen“ zum Austausch kommen, ist eine gewisse Vertrautheit der Gruppenmitglieder untereinander eine Voraussetzung der Arbeit. Außerdem ist der Hinweis darauf wichtig, dass die Entscheidung bei jedem und jeder Einzelnen liegt, was er oder sie der Gruppe mitteilen möchte.

#### **Durchführung der Rallye**

Die Sozialisationsrallye selbst findet an einem Vormittag statt. Wie die Rallye für Mädchen (**M 1**) und Jungen (**M 2**) ablaufen kann, welche Stationen sie hat und welche Fragen möglich sind, wird auf den nachfolgenden Seiten beschrieben.

Im Anschluss daran geht die Arbeit in den Jungen- und Mädchengruppen am Nachmittag weiter: Die Mädchen gestal-

ten den Lebensweg eines Mädchens, die Jungen den Lebensweg eines Jungen. Die Zeitvorgabe für die Gestaltung beträgt 45 Minuten (**M 3**).

Der nun folgende Austausch benötigt etwa zwei Stunden. Im ersten Schritt werden die Altersphasen durch die Jungen- und die Mädchengruppe jeweils im Wechsel vorgestellt. Nach einer Pause beginnt die Auswertung. Dazu sammeln die Jugendlichen zunächst die Parallelen aus dem Erarbeiteten. Anhand einer Altersleiste erläutern die Teamer theoretische Grundlagen zur geschlechterspezifischen Sozialisation von Mädchen und Jungen (Arbeitsblätter!). Abschließend diskutiert die Gruppe die Frage: Wo erkenne ich Verhalten von Gruppenmitgliedern wieder?

#### **Erfahrungen mit der Rallye**

Besonders intensiv war für die Teilnehmenden die Erarbeitung des Lebensweges. Hier konnte noch einmal auf die persönlichen Gespräche vom Vormittag Bezug genommen werden. Spannend ist auch die gegenseitige Vorstellung der Lebenswege und das anschließende Gespräch untereinander.

Der Zusammenhalt und das Miteinander zwischen den Jugendlichen war nach dieser Übung häufig besonders intensiv.

*Martin Bauer ist Kirchenkreisjugendwart im Kirchenkreis Nienburg.*

## Sozialisationsrallye für Mädchen

## M 1

### ***Macht euch auf den Weg – es ist ein Weg der mehrfachen Erfahrungen:***

Ihr könnt dabei die Insel etwas besser kennen lernen.  
Ihr könnt ein Stück in eure Mädchenzeit zurückgehen.  
Ihr könnt euch in eurer Kleingruppe noch besser kennen lernen.  
Ihr könnt Spaß miteinander haben, einkaufen gehen.

Macht euch auf den Weg und entdeckt euch selbst und die anderen dabei neu!  
Ach ja: Macht ein paar Notizen von euren Gedanken und Gesprächen! Welche Erfahrungen sind für alle ähnlich? Wo gibt es Unterschiede?

### ***Station eins (Kindergarten)***

Geht zur neuen evangelischen Kirche.  
Dort findet ihr auch den Kindergarten.  
Seid ihr im Kindergarten gewesen?  
Welche Erinnerungen habt ihr daran?  
Fallen euch Einzelheiten aus eurem Kindergartenalltag ein (Spiele, Freundinnen, Streitereien)?  
Erzählt euch davon!

### ***Station zwei (Grundschule)***

Euer erster Schultag!  
Erinnert ihr euch an eure Schultüte? Was war drin?  
Wer war mit euch in der ersten Klasse?  
Waren mehr Jungen oder mehr Mädchen in eurer Klasse?  
Welche Gefühle hattet ihr bei eurer Einschulung (Angst, Stolz, Freude...)?  
Hattet ihr eine Klassenlehrerin oder einen Klassenlehrer?  
Habt ihr auf dem Schulhof auch gespielt? Was?  
Erinnert euch und stellt euch darauf ein, ein Spiel aus eurer Grundschulzeit nachher mit allen zu spielen!

### ***Station drei (6 - 10 Jahre)***

Ihr seid zwischen 6 und 10 Jahre alt!  
Viele Mädchen in diesem Alter träumen von einem eigenen Pferd, viele reiten, voltigieren...! Ihr auch?  
Geht zum Reitstall: Sind die Pferde schon draußen auf der Weide? Blickt euch ruhig genau um und seht sie euch an!  
Versucht euch an eure Träume und Wünsche in diesem Alter zu erinnern!  
Vielleicht habt ihr auch vom Ballett geträumt?  
Vielleicht auch von etwas ganz anderem?  
Erzählt euch davon!  
Erzählt euch, welche Bedeutung diese Träume für euch hatten, und ob und wie ihr sie realisieren konntet.



### **Station vier (Spielplatz)**

Geht zum Spielplatz!  
Freundinnen waren für euch in diesem Alter wichtig? Oder?  
Gab es eine beste Freundin?  
Wie hieß sie?  
Was habt ihr am liebsten mit ihr gemacht?  
Gab es Kommentare von anderen (Eltern, Geschwister, Jungen aus der Schule...) zu eurer Freundschaft?  
Versucht, eure Beziehung zu eurer besten Freundin/euren Freundinnen in einem Denkmal auszudrücken!  
Was war euch besonders wichtig?

### **Station fünf (Pubertät)**

Ihr kommt langsam in die Pubertät.  
Euer Körper verändert sich: In welchem Alter habt ihr das wahrgenommen?  
Welche Gefühle und Gedanken hattet ihr dabei?  
Wie hat eure Umwelt (Mutter, Vater, Geschwister, Freundinnen, Mitschüler...) darauf reagiert?  
Wusstet ihr über das, was in und mit eurem Körper passierte, Bescheid?  
Wer hat euch das erklärt?

### **Station sechs (Konfirmandenunterricht)**

Geht zur alten evangelischen Kirche!  
Wie sah die Kirche aus, in der ihr konfirmiert wurdet?  
Wie war euer Konfirmandenunterricht?  
Wer hat euch unterrichtet?  
Wie ging danach euer Weg in und mit der Kirchengemeinde weiter?  
Wie seid ihr ehrenamtliche Mitarbeiterinnen geworden?

### **Station sieben (Jetzt)**

Kauft im Dorf für 2,50 Euro etwas Mädchentypisches!  
(Quittung mitbringen!)

### **Station acht (Zukunft)**

Stellt euch nun vor, ihr seid schon 25 Jahre alt!  
Wie lebt ihr mit 25?  
Was macht ihr?  
Seid ihr verheiratet? Habt ihr schon ein Kind oder mehrere Kinder?  
Und mit 30?  
Tauscht euch über eure Lebensträume und -pläne, über eure Wünsche und Hoffnungen aus! Alles ist dabei wichtig: Beziehungen, Kinder, Beruf, ...  
Geht dazu an den Strand!  
Lasst euch beim Träumen und Planen von der Weite des Meeres beflügeln und vom Wind mitnehmen...  
Ganz nebenbei könnt ihr dabei eine wunderschöne Prinzessinnenburg bauen!

**Einen guten Weg und viel Spaß...**

## Sozialisationsrallye für Jungen

## M 2

### ***Macht euch auf den Weg – es ist ein Weg der mehrfachen Erfahrungen:***

Ihr könnt dabei die Insel etwas besser kennen lernen.  
Ihr könnt ein Stück in eure Jungenzeit zurückgehen  
Ihr könnt euch in eurer Kleingruppe noch besser kennen lernen.  
Ihr könnt Spaß miteinander haben, einkaufen gehen...

Macht euch auf den Weg und entdeckt euch selbst und die anderen dabei neu!  
Ach ja: Macht ein paar Notizen von euren Gedanken und Gesprächen! Welche  
Erfahrungen sind für alle ähnlich? Wo gibt es Unterschiede?

### ***Station eins (Kindergarten)***

Geht zur neuen evangelischen Kirche.  
Dort findet ihr auch den Kindergarten.  
Seid ihr im Kindergarten gewesen?  
Welche Erinnerungen habt ihr daran?  
Fallen euch Einzelheiten aus eurem Kindergartenalltag ein (Spiele, Freunde,  
Streitereien...)?  
Erzählt euch davon!

### ***Station zwei (Grundschule)***

Euer erster Schultag!  
Erinnert euch an eure Schultüte? Was war drin?  
Wer war mit euch in der ersten Klasse?  
Waren mehr Jungen oder mehr Mädchen in eurer Klasse?  
Welche Gefühle hattet ihr bei eurer Einschulung (Angst, Stolz, Freude...)?  
Hattet ihr eine Klassenlehrerin oder einen Klassenlehrer?  
Habt ihr auf dem Schulhof auch gespielt? Was?  
Erinnert euch und stellt euch darauf ein, nachher mit allen ein Spiel aus eurer  
Grundschulzeit zu spielen!

### ***Station drei (6-10 Jahre)***

Ihr seid zwischen 6 und 10 Jahre alt!  
Viele Jungen träumen in diesem Alter vom ersten Beruf, den sie einmal ergrei-  
fen wollen!  
Flugkapitän, Lokomotivführer, Astronaut, Kapitän,...?  
Ihr auch?  
Geht hinunter zum Hafen: Sucht euch einen ruhigen Platz. Beobachtet das Trei-  
ben im Hafen und lasst eure Gedanken zu den Berufswünschen in eurer Kind-  
heit schweifen. Versucht euch an eure Träume in diesem Alter genau zu erin-  
nern!  
Erzählt auch davon!  
Welche Bedeutung hatten diese Träume für euch?  
Lassen sie sich realisieren?

### **Station vier (Spielplatz)**

Geht zum Spielplatz!  
Freunde sind wichtig für jedes Alter und in eurem Leben überhaupt, oder?  
Gab es einen besten Freund? Wie hieß er?  
Was habt ihr am liebsten zusammen gemacht?  
Gab es Kommentare von anderen (Eltern, Geschwister, Jungen, Mädchen aus der Schule,...) zu dieser Freundschaft?  
Versucht eure Beziehung zu eurem besten Freund in einem Denkmal auszudrücken.  
Was war euch besonders wichtig?

### **Station fünf (Pubertät)**

Ihr kommt langsam in die Pubertät.  
Euer Körper verändert sich: In welchem Alter habt ihr das wahrgenommen?  
Welche Gefühle und Gedanken hattet ihr dabei?  
Wie hat eure Umwelt (Vater, Mutter, Schwester, Bruder, Freunde, Mitschülerinnen,...) darauf reagiert?  
Wusstet ihr eigentlich Bescheid, was in eurem Körper geschah?  
Wer hat es euch erklärt?

### **Station sechs (Konfirmandenunterricht)**

Geht zur alten evangelischen Kirche!  
Wie sah die Kirche aus, in der ihr konfirmiert wurdet?  
Wie war euer Konfirmandenunterricht?  
Wer hat euch unterrichtet?  
Wie ging danach euer Weg in und mit der Kirchengemeinde weiter?  
Wie seid ihr ehrenamtliche Mitarbeiter geworden?

### **Station sieben (Jetzt)**

Kauft im Dorf für 2,50 Euro etwas Jungentypisches! (Quittung mitbringen!)

### **Station acht (Zukunft)**

Stellt euch nun vor, ihr seid schon 25 Jahre alt!  
Wie lebt ihr mit 25?  
Was macht ihr?  
Seid ihr verheiratet? Habt ihr schon ein Kind oder mehrere Kinder?  
Und mit 30?  
Tauscht euch über eure Lebensträume und -pläne, über eure Wünsche und Hoffnungen aus! Alles ist dabei wichtig: Beziehungen, Kinder, Beruf,...  
Geht dazu an den Strand!  
Lasst euch beim Träumen von der Weite des Meeres beflügeln und vom Wind ein Stück mitnehmen...  
Ganz nebenbei könnt ihr auch eine mächtige Burg bauen!

**Einen guten Weg und viel Spaß...**

## Gestaltung eines Lebenswegs

M 3

Gestaltet den Lebensweg eines Mädchens / Jungen aufgrund der Erfahrungen und Notizen von der Rallye. Ihr könnt das zum Beispiel in Form eines Rollenspiels, in Form eines Großbildes, in Form einer Lebenslinie, mit Hilfe von Symbolen oder, oder, oder... machen und sollt dabei die verschiedenen Dinge, Notizen, Ideen von heute Vormittag einbauen.

### Beachtet die folgenden Vorgaben:

1. Wir wollen die Ergebnisse in unserem Gruppenraum präsentieren/austauschen.
2. Folgende Altersphasen sollen auf jeden Fall vorkommen:

0 bis 6 Jahre	6 bis 10 Jahre	10 bis 13 Jahre
13 bis 16 Jahre	16 bis 20 Jahre	20 bis 30 Jahre

Kerstin Tönjes

# Mädchengruppen im Konfirmandenunterricht

## Ein Erfahrungsbericht

„Warum machst Du nicht einfach einmal eine Konfirmandengruppe nur für Mädchen?“ Mit dieser harmlosen Frage fing es vor vier Jahren an. Während unserer Konfirmandenunterricht-Projektphase hatte ich ein Mädchenprojekt zum Thema „Ich bin stark“. Die Stimmung während der zwei Monate in dieser bunt zusammen gewürfelten Gruppe war sehr gut. Wir lachten viel, und die Mädchen konnten von ihren Problemen und Wünschen erzählen. Spontane Rollenspiele waren möglich. Ich erinnere mich noch an ein haarsträubendes Gespräch über die Höhe von Handykosten. Beim letzten Treffen gab es den üblichen Rückblick und von uns allen ein Bedauern, dass es nun zu Ende sei.

Da kam die „harmlose“ Frage nach einer Folge-Mädchengruppe, die ich zunächst mit einem Seufzen zur Seite schob. Fast zwei Jahre nur Mädchen, wie

sollte das denn gehen? Denen würden doch die Jungen fehlen. Doch der Gedanke begleitete mich weiter und ließ mich meine Kämpfe im Konfirmandenunterricht einmal mit anderen Augen sehen: Warum musste ich Woche für Woche so viel Energie in das Bändigen hauptsächlich der Jungen geben? Kamen nicht die stillen Mädchen zu kurz? Und warum hatten die Gespräche in der Projektgruppe so viel mehr Tiefgang als in der normalen Unterrichtsgruppe? War das ein Zufall oder hatte es etwas mit der Zusammensetzung der Gruppe zu tun?

Mir fiel das Buch „KU – weil ich ein Mädchen bin“<sup>1</sup> in die Hände. Das machte mir Mut, einmal einen „Versuchsbalon“ zu starten. Im neuen Jahrgang übernahm ich bei der Einteilung der Konfirmandinnen und Konfirmanden je eine gemischte Gruppe und eine reine Mädchengruppe. So konnte ich beide Grup-

pen nebeneinander laufen lassen und mit offenen Sinnen vergleichen.

Die Unterschiede waren enorm. Das wurde mir besonders deutlich an meiner eigenen Stimmung nach dem Unterricht. Nach der Mädchengruppe ging ich viel entspannter und lockerer wieder nach Hause als nach der gemischten Gruppe. Die Geschlechterkämpfe und das Buhlen fielen einfach weg.

Jetzt, vier Jahre später, habe ich meinen ersten Durchgang ausschließlich mit Mädchengruppen, und zwar sowohl im Vor- als auch im Hauptkonfirmandenunterricht. Ich bin nicht mehr schwerpunktmäßig Dompteuse, sondern bin – ja was denn eigentlich? Diakonin ist etwas anderes als Pastorin oder Lehrerin. Ich bin nicht die Mutter, habe aber doch gewisse mütterliche Funktionen. Ich bin ein weibliches Gegenüber, die keine Zensuren verteilen muss wie die



Mädchen es sonst in der Schule erleben. Ich bin Ansprechpartnerin, Seelsorgerin und Vorbild. Und ich muss gestehen, manchmal bin ich auch das pubertierende Mädchen. Dann lachen wir gemeinsam bis uns die Tränen kommen oder ich werde genauso patzig wie die Konfirmandinnen.

Der Unterricht selbst ist nach wie vor entspannter. Natürlich gibt es auch Machtkämpfe und „Rumgezicke“ unter

waren unglaublich still. Eine Schweigerin saß neben der anderen. Da sehnte ich mich manchmal nach der männlichen, fordernden Energie.

Bei den Konfirmandenanmeldungen kommen jetzt immer häufiger Eltern, die ihre Töchter ganz gezielt für die Mädchengruppe anmelden wollen. Sie erzählen, dass sie das als eine Chance für ihre Töchter ansehen, mal anders aus sich heraus zu kommen, einfach geschütz-



In den Mädchengruppen gibt es eine andere Vertrautheit

Foto: Kerstin Tönjes

den Mädchen. Es gibt die Schweigerinnen und die Patzigen. Nur: Ich erreiche diese Mädchen ganz anders als in den gemischten Gruppen. Eine ganz besondere Qualität haben die Vorher-, Hinterher- und Nebenbeigespräche bekommen. Niemals zuvor in meiner fast 20-jährigen Dienstzeit habe ich so viele Seelsorgegespräche mit den Konfirmandinnen geführt wie in diesen letzten vier Jahren. Die Mädchen haben wahrscheinlich nicht mehr auf dem Herzen als die in früheren Jahrgängen auch. Aber in den Mädchengruppen gibt es eine andere Vertrautheit. Die Mädchen trauen sich auch im Unterricht mehr Fragen nach dem Leben und nach Gott zu stellen.

Ähnliches berichtet mein Pastorenkollege aus den parallel laufenden Jungengruppen. Auch bei ihnen herrscht mehr Dichte und Offenheit. Auch für sie ist es eine Chance.

Ich will aber nicht nur schwärmen. Eine problematische Gruppe habe ich in diesem Jahr konfirmiert: Die Mädchen

ter zu sein und sich öffnen zu können. Diese Gespräche mit den Eltern machen mir viel Freude und ich bin erstaunt, welche Außenwirkung unsere Form der Konfirmandenarbeit hat.

### Wie erleben die Mädchen selbst ihren Konfirmandenunterricht?

Ich habe sie ihre Gedanken zum Konfirmandenunterricht in einer Mädchengruppe einmal aufschreiben lassen.

Was ist schlecht an Mädchengruppen?

- Dass Mädchen so albern sind,
- Mädchen lästern manchmal zu viel,
- Man hört die Meinung der Jungen nicht,
- Bei Mädchengruppen gibt es öfter Zickenterror,
- Etwas langweiliger,
- Ist nicht so lustig (das ist in unserem Alter einfach so),
- Mit Jungen ist es witziger – mit bestimmten Jungs ist es voll witzig.

Was ist gut an Mädchengruppen?

- Dass da kein Junge ist und man über sie lästern kann,
- das ist lustiger,
- dass die Jungen nicht nerven können!
- keine tiefen Stimmen beim Singen,
- dass man Mädchenprobleme besprechen kann,
- in Mädchengruppen kann man sich gut beraten (Klamotten),
- in einer reinen Mädchengruppe ist man offener,
- ganz lustig,
- Girl-Power,
- keine Geheimnisse,
- unter Mädchen sein ist gut,
- wird nicht so viel Quatsch gemacht und gestört,
- man hat die gleichen Themen,
- zu zweit ist Gruppenarbeit einfacher als Gruppenarbeit mit Jungen,
- anderer Humor – Jungen haben eher Witze über Mädchen, wo wir denken „häh?“,
- man lacht und wird nicht von Jungen kommentiert,
- Jungen, die einen ansprechen könnten (flirten) gibt es hier sowieso nicht! Die gibt es nur in Lilienthal oder Hamburg (Gacker!).

Warum seid Ihr hier in einer Mädchengruppe?

- Zufall
- Wir wollten Kerstin<sup>2</sup>
- Glück

Soweit mein Erfahrungsbericht aus einer weiter sich verändernden Konfirmandinnenarbeit. Ich sehe in Mädchen- (und Jungen-) Gruppen im Konfirmandenunterricht eine große Chance, die genutzt werden sollte.

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Sabine Ahrens/Annette Pithan (Hg.): KU – weil ich ein Mädchen bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für mädchengerechten KU, Gütersloh 1999
- <sup>2</sup> Vorname der Autorin

Kerstin Tönjes ist Diakonin in Wilstedt.

Steffen Marklein

## „Field“ – Ein Kurzfilm zum Thema Gewalt

Das Thema „Gewalt von Jugendlichen in Schule und Freizeit“ ist nach wie vor aktuell. Mittlerweile gibt es zahlreiche Medien, die sich differenziert und einfühlsam mit der Problematik der jugendlichen Gewalttätigkeit beschäftigen. Dabei wird sowohl nach Ursachen und Erklärungsmustern als auch nach positiven Handlungsbeispielen und Modellen der Konfliktbearbeitung Ausschau gehalten. Zunehmend sind nicht mehr die Jugendlichen allein Thema, sondern auch die gesellschaftliche Bedingungen und Voraussetzungen, unter denen die unterschiedlichen Formen der Gewalt ihren Nährboden finden. Religionsunterricht, der die Gewalt von Jugendlichen zum Thema macht, wird darum bemüht sein, Jugendliche darin zu bestärken, gewaltfrei zu handeln, ohne die realen Ursachen und Konflikte auszublenden oder zu beschönigen. Die Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens sowie die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer oftmals enttäuschenden Wirklichkeit können in der Begegnung mit Medien wie dem Film im Unterricht gut thematisiert und zur Sprache gebracht werden.

### Zum Inhalt

In einer ländlichen englischen Kleinstadt langweilen sich am Nachmittag drei Jungen. Im örtlichen Supermarkt klauen sie Getränke und eine Spraydose. Auf einer abgelegenen Wiese mixen sie Cola und Schnaps, trinken davon, kokeln mit der am Zaun hängenden Schafwolle, fahren ein Fahrrad in den Bach, schlagen Äste von Bäumen, urinieren in die Viehtränke ...

Am Abend sieht man, wie ein Funke auf der Wiese Feuer fängt. Die drei Jungen sind noch draußen. Der Jüngste von ihnen steht mit dem Fahrrad unter einer Laterne und beobachtet im Schein des Lichtes die Insekten. Später sind die Jungen zu Hause, einer setzt sich vor den Fernseher, der zweite wäscht seine verdreckten Schuhe ab, der dritte betrachtet in der Badewanne seine Hände. Am nächsten Morgen sieht man während des Schulbeginns in der Aula, wie ein Bauer fassungslos auf die Wiese schaut, wo nicht nur die leeren Fla-



*Field*, 10 Min. Kurzspielfilm, GB 2000, Regie: Duane Hopkins  
Foto: [www.kurzfilmverleih.com](http://www.kurzfilmverleih.com)

schen und die Spraydose vom Vortag liegen, sondern auch seine erschlagenen und angebrannten Schafe.

### Zur Gestaltung

Der Film vermittelt mit aussagekräftigen Bildern, wie Langweile in Aggression umschlägt. Die langen Sequenzen und die eintönigen Motive führen die Zuschauenden schnell an das Grundgefühl des Films einer alltäglicher Einöde und Langweile heran.

Die linear-chronologische Folge der Ereignisse entspricht dieser Vorstellung, kann jedoch zugleich eine Spannungskurve aufbauen. Die Gewalttat wird im Verlauf des Films schon angekündigt: Immer wieder durchqueren Schafe das Bild, während die Jungen mit den dicken Ästen Pflanzen zerstören. Die Parallelmontage am Ende bildet den gestalterischen Höhepunkt. Die genauen Vorgänge bleiben dabei im Dunkeln. Man sieht nur das Ergebnis.

Wirkt der Film durch den gelegentlichen Gebrauch einer Handkamera alltäglich und nicht inszeniert, so lassen viele Details die sorgfältige Regiearbeit erkennen. So symbolisiert etwa das heraushängende Hemd des Jungen Collin in der

Schulaula die Unfähigkeit des Jungen, nach dem Geschehen vom Vortag wieder in den normalen Tagesablauf zurückzufinden. Auffällig und ein Zeichen durchdachter Regiearbeit ist außerdem das Spiel mit Hell und Dunkel.

## Zur Interpretation

Zur Interpretation des Film bieten sich verschiedene Themenfelder an.<sup>1</sup>

*Die Langweile der Jugendlichen:* Die lautlose, still verhaltene Dramatik des Films lässt nach dem Bedingungs-zusammenhang von Langeweile und Aggression fragen. Thematisiert werden kann das oft mangelhafte Freizeitangebot für Jugendliche besonders im ländlichen Raum, sinnvolle alternative Freizeit- und Lebensgestaltungen u.a.

*Das Desinteresse der Erwachsenen:* Der Film zeigt keine wirklichen Begegnungen zwischen den Jugendlichen und den Erwachsenen. Zu fragen ist nach einem angemessenen Verhältnis, in dem Freiheit und Verantwortung wahrgenommen und gestaltet werden kann.

*Orientierung an der Gruppe der Gleichaltrigen:* Die auf sich gestellte Peer-group der Jugendlichen besitzt eine eigene Dynamik und Ordnung. Es herrscht Gruppenzwang, der zum Mitläufertum führt. Es wird um Anerkennung und Führung gekämpft. Es scheint schwer zu sein, eigene Alternativen zu entwickeln.

*Schuld und Gewissen:* Alle drei Jugendlichen setzen sich mit ihrem gewalttätigen Handeln auseinander. Collin, der jüngste, steht offensichtlich am stärksten mit seinen Gefühlen im Konflikt. Die Badeszene erinnert an die biblische Symbolhandlung des Pilatus: „Ich wasche meine Hände in Unschuld“. Der zweite Jugendliche verdrängt die Tat durch seinen Medienkonsum, der dritte versucht die Spuren der Tat zu tilgen, um in den Alltagstrott wieder eintauchen zu können.

## Zum Unterricht

Der Film ermöglicht über Erfahrungen und Ursachen von Gewalt mit Jugendlichen ins Gespräch zu kommen. Dabei kann die eigene Betroffenheit („Was löst der Film bei euch für Gefühle aus?“ „Was habt ihr für Erfahrungen mit Gewalttätigkeit?“ etc.) oder die Analyse des Films („Warum verzichtet der Film auf Dialoge?“ „Welche Funktion habe die beiden im Film gezeigten Erwachsenen?“ etc.) zum Ausgangspunkt gewählt werden.

Die Konzentration des Films auf wenige Personen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine klare und genaue Beschreibung der Personen und ihrer Handlungen. Für Jugendliche im Alter zwischen der sechsten und neunten Klasse bietet der Film ein gutes Angebot zur Identifikation. Viele werden das Gefühl der Langeweile nachempfinden und sich gut in die Rollen der Jugendlichen hineinversetzen können. Inwieweit es sich dabei um ein spezifisches Jungenproblem oder eine allgemeine Problematik von Heranwachsenden handelt, muss diskutiert werden. In jedem Fall sind mögliche alternative Sichtweisen oder Verschiebungen aus der Perspektive von Mädchen besonders zu thematisieren.

Die Übernahme von Verantwortung sowohl für mein Handeln, als auch für mein Leben selbst, d.h. seine sinnhafte Gestaltung und Alltagsbewältigung, kann zum zentralen, positiven Impuls des Films werden.

## Material zur Weiterarbeit

Eine Möglichkeit zur Weiterarbeit bietet die These zur Entstehung jugendlicher Gewalttätigkeit. In einem Artikel heißt es: „Ich konsumiere, also bin ich. Wer das nicht kann, ist draußen. Wer nicht Teil hat an der neuen Mitte, dem bleibt nur Hoffnungslosigkeit, Leere und tödliche Langeweile. Aus den Erfahrungen von Beziehungslosigkeit und Identitätsverlust entwickeln sich destruktive Tendenzen, die sich gegen alles und jeden richten. Um sich zu fühlen, sich selbst zu erfahren, werden Grenzen überschritten.“ ([www.3sat.de/kulturzeit/themen/16559](http://www.3sat.de/kulturzeit/themen/16559)).

An der Chemnitzer Universität haben Forschungen ergeben, dass gerade das Elternhaus das gewalttätige Verhalten Jugendlicher beeinflusst. Besonders wenn Verfehlungen der Kinder hart bestraft werden, im Gegensatz aber ihre Freizeitbeschäftigungen nicht interessieren, neigen die heranwachsenden Jugendlichen dazu, aus Langeweile Gewalt anzuwenden ([www.tu-chemnitz.de/spektrum/98-4/tu14.html](http://www.tu-chemnitz.de/spektrum/98-4/tu14.html)).

Weitere gute Filme zum Thema „Gewalt von Jugendlichen“ sind unter anderem der hervorragende Animationsfilm „Bully Dance“ von Janet Perlman (11 Min., Kanada 2000, ab 10 Jahren) und der Spielfilm, „Kroko“ von Sylke Enders (92 Min., Deutschland 2003, ab 12 Jahren).

Alle Filme sind über den Medienverleih Hannover zu beziehen (Telefon: 0511/1241403). Kontakt auch über die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Medienzentralen in Deutschland ([www.evangelische-Medienzentralen.de](http://www.evangelische-Medienzentralen.de)).

## Anmerkung

<sup>1</sup> Vgl. Anne Gersfeld, a.a.O.

## Literatur

Gersfeld, Anne: Field. Arbeitshilfen, hrsg. v. Programmbe-reich AV-Medien der Katholisches Filmwerk GmbH, Frankfurt/M., [www.materialserver.filmwerk.de/Arbeitshilfen/field\\_ah.pdf](http://www.materialserver.filmwerk.de/Arbeitshilfen/field_ah.pdf)

Kultursendung „Kurzschluss“ (Das Magazin) arte-tv 30.3.2005 mit einem Portrait von Duane Hopkins und dem Kurzfilm: „Love me or leave me alone“, 2003, [www.arte-tv.com/de/film/kurzschluss/30\\_20M\\_C3\\_A4rz/771810,CmC=771764.html](http://www.arte-tv.com/de/film/kurzschluss/30_20M_C3_A4rz/771810,CmC=771764.html)

*Steffen Marklein ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Medienpädagogik.*

**Dietmar Peter**

## *Harte Schalen, weiche Kerle*

### Webites und Onlinedokumente zur Jungenarbeit

„Jungen sind laut, aggressiv, gemein und gewalttätig.“ „Im Unterricht lässt es sich mit Mädchen viel leichter arbeiten. Sie sind leichter zu motivieren, zeigen die besseren schulischen Leistungen und sie leiden unter den Jungen.“ Urteile wie diese finden sich leicht, wenn man Kolleginnen und Kollegen in den verschiedenen Schulformen und -stufen befragt. Bleibt es allerdings bei einer solchen Beschreibung, wird der Situation vor Ort nicht entsprochen. Daher haben inzwischen – neben den bereits bestehenden geschlechtsspezifischen Angeboten für Mädchen – viele Schulen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und kirchliche Träger entsprechende Angebote für Jungen geplant oder bereits umgesetzt. Diese setzen an den Problemen an, die Jungen haben und machen. Durch die Eröffnung neuer Räume sollen die Jungen mit ihren Stärken und Schwächen, Defiziten und Fähigkeiten Unterstützung und Begrenzung erfahren. Die dahinterstehenden Gesamtkonzepte gründen sich in der Veränderung familiärer Strukturen und der damit verbundenen, zunehmend von den oben genannten Einrichtungen geforderten, erzieherischen Verantwortung. Die nachstehende Web-Angebote und -Dokumente ermöglichen einen ersten Überblick.

#### **Reflexive Koedukation – Ein Angebot von learn:line**

Die Nordrhein-Westfälische Landesregierung hat die reflexive Koedukation im Koalitionsvertrag zu einem besonderen Anliegen erklärt. Entsprechend hat sich learn:line (Bildungsserver NRW) des Themas angenommen. Dabei wird darauf verwiesen, dass seit PISA insbesondere Jungen ins Bewusstsein einer geschlechterbewussten Erziehung geraten sind. So finden sich auf den Seiten Vorschläge zur Umsetzung entsprechender Angebote für Grundschulen, Sekundarstufen und Schulaktivitäten. Praxisvorschläge zu den Themen „Schulische Arbeit mit Jungen“, „Schulische Arbeit mit Mädchen“ und „Methoden zur Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Geschlechtsbewusste Erziehung‘ in einer SchiLF“



Vladimir Rolov, *Breakdance*, Frankfurt 2003  
www.fotocommunity.de/pc/pc/cat/567/display/965310

werden als PDF-Datei zum Download bereitgestellt. Insgesamt eröffnet das Web-Angebot einen guten Einstieg für alle, die sich mit geschlechterbewusster Erziehung in der Schule auseinandersetzen möchten. Die Adresse der Website lautet: „www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation“.

#### **Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit Niedersachsen (LAG JuNi)**

Die LAG JuNi versteht sich als Kontaktstelle für den Fachdialog unter allen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe und Schule sowie mit Fachkräften aus Praxis und Wissenschaft in Niedersachsen. Wichtigste Aufgabe der LAG ist die Verankerung der geschlechtsbezogenen Arbeit mit Jungen in Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe. Hierfür versucht die Landesarbeitsgemeinschaft Männer zu gewinnen und zu qualifizieren und Lobbyarbeit für jungenspezifische Angebote zu leisten. Eine weitere Aufgabe der LAG ist die Vernetzung zwischen den einzelnen Anbietern von Jungenarbeit. Auf der Internetseite (www.lagjungenarbeit.de/) können Interessierte – neben allgemeinen Informationen zur Landesarbeitsstelle – Adressen von regionalen Arbeitsstellen, spezialisierten Einrichtungen



gen für Jungen, Trägern von Jungenarbeit und engagierten Einzelpersonen in Niedersachsen abrufen. Veranstaltungshinweise und Links ermöglichen eine darüber hinausgehende Auseinandersetzung mit dem Thema.

### **Unterrichtsprinzip „geschlechtersensible Pädagogik“**

Eine grundlegende Einführung in das Thema gibt das vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur herausgegebene Buch „Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ ([www.bmbwk.gv.at/medienpool/6819/PDFzuPubID330.pdf](http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/6819/PDFzuPubID330.pdf)). Die Publikation setzt einen Schwerpunkt im Bereich Schule und führt zu Beginn grundlegend in das Thema „Geschlechtsspezifische Sozialisation“ ein. Es folgen ein Plädoyer für eine geschlechtersensible Pädagogik und Beispiele zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Chancengleichheit von Männern und Frauen“. Im Anschluss werden Schul- und Kinderbücher untersucht, Vorschläge zur Gestaltung berufsorientierenden Unterrichts gemacht und Möglichkeiten der Elternarbeit aufgezeigt. Abschließend werden einzelne Unterrichtsfächer unter dem Geschlechteraspekt in den Blick genommen. Obwohl wegen der etwas anderen Situation in Österreich einzelne Bereiche einer Übertragung auf die Verhältnisse in deutschen Schulen bedürfen, lohnt es sich, die Praxis an der eigenen Schule vor dem Hintergrund der Vielzahl der im Buch dargelegten Ideen und Anregungen zu befragen.

### **Schule als Bewegungsraum oder „der stillgelegte Körper“**

Einen etwas anderen Schwerpunkt setzt der Artikel „Bewegte Schule – eine Möglichkeit, Aggressionen abzubauen und Gewalt vorzubeugen“ von Günter A. Pilz. Er plädiert für die Umgestaltung von Schule zu einem Bewegungsraum und zieht Folgerungen für einen identitätsbildenden Sportunterricht. Dieser sollte sich stärker an Erfahrungen des „Denkens und Machens“, an „Abenteuer- und Risikoerlebnissen“ und an „jugendkulturellen Bewegungsformen“ orientieren. Der Aufsatz kann unter der Adresse „[www.erz.uni-hannover.de/ifsw/daten/lit/pil\\_bewegt\\_2.pdf](http://www.erz.uni-hannover.de/ifsw/daten/lit/pil_bewegt_2.pdf)“ abgerufen werden.



### **Männlichkeit! – Broschüre der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung**

Mit ihrer Broschüre „Männlichkeit! ... mehr oder weniger?“ hat die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung ein 28-seitiges Heft herausgegeben, das einen guten Einblick ins Themenfeld gibt. Neben verschiedenen Berichten zur geschlechtsspezifischen Sexualpädagogik und Jungensozialisation wurden zwei grundsätzliche Beiträge zur Konzeption von Jungenarbeit und zur Sexualität, Kommunikation und Gesundheit von Jungen in die Broschüre aufgenommen. Abschließend verweist das Heft auf weiterführende Fachliteratur. Unter der Adresse „[www.sexualaufklaerung.de/cgi-sub/fetch.php?id=72](http://www.sexualaufklaerung.de/cgi-sub/fetch.php?id=72)“ steht das Dokument zum Download bereit.

### **Interkulturelle Jungenarbeit**

Einen etwas anderen Zugang zum Thema bietet die Tagungsdokumentation „Interkulturelle Jungenarbeit“, die vom Sozialreferat der Stadt München im Netz publiziert wurden und unter der Adresse „[www.muenchen.de/vip8/prod2/mde/\\_de/rubriken/Rathaus/85\\_soz/06\\_stadtjugendamt/99\\_veroeffentlichungen/pdf/doku\\_interkult\\_jungenarbeit.pdf](http://www.muenchen.de/vip8/prod2/mde/_de/rubriken/Rathaus/85_soz/06_stadtjugendamt/99_veroeffentlichungen/pdf/doku_interkult_jungenarbeit.pdf)“ zum Download bereitsteht. Den Hintergrund der Fachtagung bildete das Thema „Gewalt und Delinquenz von nichtdeutschen männlichen Jugendlichen in der ausländerrechtlichen und jugendhilfepolitischen Diskussion“. Ausgehend von der zentralen Fragestellung, was das Spezifikum einer interkulturellen Jungenarbeit sein könnte, befassen sich die abgedruckten Fachreferate mit den Themen „Gewalterfahrung und Migration“, „Stand der Jungenarbeit“, „Identität, Orientierung und Handlungsweisen türkischer Jungen“ und „Interkulturelle Jungenarbeit“. Im Anschluss werden Texte und Thesen der Tagungsworkshops publiziert. Hier finden sich Themen wie z.B. „Väter und Söhne“, „Jungs, Sport und Musik“, „Jungen zwischen Angst und Heldentum“, „Anti-Aggressions-Arbeit“ und „Sexualpädagogische Arbeit mit multikulturellen Jungengruppen“.

### **„So geht Jungenarbeit“**

Den wohl umfassendsten im Netz verfügbaren Überblick über den aktuellen Stand der Jungenpädagogik gibt die von der Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin herausgegebene Projektstudie „So geht Jungenarbeit – Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe“. Die Publikation will zur konzeptionellen und implementierungsbezogenen Absicherung von Jungenarbeit beitragen und interessierten Frauen und Männern Anregungen zur Umsetzung jungenspezifischer Angebote geben. Neben einer Standortbestimmung beschreibt das Buch den Sinn von Jungenarbeit, differenziert zwischen Jungenarbeit in der Stadt und auf dem Land, beschreibt verschiedene jungenspezifische Projekte und die Paradigmen des Erfolgs von Jungenarbeit. Im abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse und Folgerungen unter der Überschrift „Geht so Jungenarbeit?“ zusammengefasst. Die 160-seitige Publikation kann als PDF-Datei unter der Adresse „[www.ajfp.bs.ch/jungenarbeit.pdf](http://www.ajfp.bs.ch/jungenarbeit.pdf)“ geladen werden.

### **Stark! Aber wie? – Gewaltprävention in der Jungenarbeit**

Die vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur herausgegebene 66-seitige Broschüre „Stark! Aber wie?“ enthält Arbeitsunterlagen und Methoden zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention. Die Veröffentlichung ist Teil der White-Ribbon-Kampagne, die Männer für das Thema „Gewalt gegen Frauen und Kinder“ sensibilisieren will. Neben einer grundlegenden Einführung gliedert sich das Heft in die Schwerpunkte „Jungen und Männlichkeit“, „Ressourcen aktivieren“ und „Gewalt erkennen und benennen“. Die Übungen sind ausschließlich auf die Arbeit mit Jungen ausgerichtet. Sie dauern meist länger als 45 Minuten und sind daher eher für Projektstage geeignet. Wer sich durch die Bausteine nicht unmittelbar angesprochen fühlt, findet in der Lektüre sicher Anregungen oder unmittelbare Adaptionmöglichkeiten von Übungen für den eigenen Unterricht.



Das Heft steht unter der Adresse „[www.whiteribbon.at/pdf/stark.pdf](http://www.whiteribbon.at/pdf/stark.pdf)“ als PDF-Datei zum Download bereit.

### Paritätisches Bildungswerk e.V. – Fachstelle Jungenarbeit (PBW)

Das Angebot der Fachstelle Jungenarbeit des Paritätischen Bildungswerkes richtet sich an sozialpädagogische Fachkräfte und gibt Hinweise zur Planung und Durchführung

geschlechtsbewusster Arbeit mit Jungen und männlichen Jugendlichen. Die Fachstelle will dazu anregen,

- geschlechtsbewusste Ansätze in der Arbeit mit Jungen und jungen Männern in den Einrichtungen der Jugendhilfe und in Schulen zu thematisieren,
- Konzepte zur geschlechtsbewussten Jungen- und Männerarbeit zu entwickeln und zu erproben und in der Alltagspraxis zu etablieren und
- den Diskurs über die Notwendigkeit von Jungenarbeit in den relevanten Fachgremien der Jugendhilfe zu führen.

Unter der Internetadresse „[www.jungenarbeit-online.de](http://www.jungenarbeit-online.de)“ können Aufsätze und Fachbeiträge zur weiteren Auseinandersetzung mit den Themen „Jungenarbeit“, „Männlichkeit“ und „Beziehung zwischen den Geschlechtern“ abgerufen werden. Kommentierte Literaturhinweise und Links ermöglichen eine gute Orientierung im Themenfeld.

### Jungensozialisation im Vorschulalter

„Was bedeutet Sozialisation im Hinblick auf die Geschlechtszugehörigkeit? Welche Rolle spielt dabei das Selbstkonzept und welche Bedeutung ergibt sich daraus für die Entwicklung

der Geschlechtsidentität im Vorschulalter?“ Mit diesen Fragen beginnt Margarethe Blanck-Mathieu ihre Dissertation zum Thema „Sozialisation, Selbstkonzept und Entwicklung der Geschlechtsidentität bei Jungen im Vorschulalter“. Die Arbeit widmet sich der Jungensozialisation und bezieht sich dabei in erster Linie auf Selbstaussagen von Jungen. Dabei geht es um die Bewertung des eigenen Handelns, die Bedeutung von Spielsituationen und den Stellenwert der sozialen Bezüge zwischen Jungen und Mädchen. Die Dissertation steht Interessierten unter der Adresse „[w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2002/470/pdf/bm\\_diss.pdf](http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2002/470/pdf/bm_diss.pdf)“ als Download zur Verfügung.

### Die Arbeit mit Jungen in Tageseinrichtungen für Kinder

Geschlechterbewusste Pädagogik und Jungenarbeit sind in Tageseinrichtungen für Kinder bislang eher die Ausnahme. Der Beitrag „Gender Mainstreaming und die Arbeit mit Jungen in Tageseinrichtungen für Kinder“ von Tim Rohrmann analysiert die Hintergründe der aktuellen Situation und regt eine geschlechterbewusste Weiterentwicklung der Elementarpädagogik an. Das Dokument wurde unter der Adresse „[www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte\\_TR/GM\\_in\\_Kitas.pdf](http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte_TR/GM_in_Kitas.pdf)“ als PDF-Datei im Netz eingestellt.

### Kommentierte Literaturliste

Abschließend sei noch auf die vom Landesjugendpfarramt Hannover zusammengestellte kommentierte Literaturliste zur geschlechterbewussten Arbeit mit Jungen und Mädchen hingewiesen. Die Liste wurde unter der Adresse „[www.ejh.de/download/geschlechtsbew.literaturliste.pdf](http://www.ejh.de/download/geschlechtsbew.literaturliste.pdf)“ veröffentlicht. Sie ist insbesondere denen empfohlen, die sich vertiefend mit Thema in Theorie und Praxis auseinandersetzen möchten.

**Hinweis:** Dieser Artikel ist mit direkten Verlinkungen zu den genannten Angeboten auch unter der Internetadresse „[www.rpi-loccum.de/surftip91.html](http://www.rpi-loccum.de/surftip91.html)“ abrufbar.

## Die Fußball-WM 2006 im Unterricht –

Materialien und Medien rund um den Fußball unter [www.rpi-loccum.de/fussball](http://www.rpi-loccum.de/fussball)



Adam Nadel, *Dribbelkünstler in Sierra Leone*  
1. Preis beim Award „World Press Photo 2003“

Anlässlich der Fußballweltmeisterschaft haben wir im Internet unter „[www.rpi-loccum.de/fussball](http://www.rpi-loccum.de/fussball)“ Unterrichtsmaterialien und Medien zusammengestellt, von denen wir meinen, dass eine Auseinandersetzung mit ihnen lohnt.

Das Themenspektrum, das sich in Schule und Gemeinde aufrufen lässt, geht weit über die diesjährige Fußball-WM hinaus, so dass eine Beschäftigung mit dem Phänomen „Fußball“ auch über den 9. Juli 2006 hinaus gewinnbringend ist. Sport und Religion, Leistung und Selbstverwirklichung, Gerechtigkeit und Eine Welt, Jugendkultur und Medienmacht sind Themenfelder, die im Religionsunterricht und in der Gemeinde kritisch behandelt und aufgearbeitet werden sollten.

## Zur geplanten Einführung einer „Kirchlichen Bestätigung von Religionslehrkräften“ (Vocatio) II

Wie angekündigt<sup>1</sup>, möchte ich Ihnen auf diesem Wege weitere Vorsabinformationen zur Einführung einer „Kirchlichen Bestätigung von Religionslehrkräften“ geben. In vielen Reaktionen, die ich insbesondere von Lehrkräften erhalten habe, ist deutlich geworden, dass viele von ihnen die Einführung der Vocatio begrüßen. Es gibt natürlich auch kritische Stimmen, die einen „Glaubenstest für Pauker“ oder eine zu starke Einflussnahme der Kirche auf den Religionsunterricht befürchten. Deshalb sei noch einmal vorweg gesagt, dass durch eine Vocatio die staatlichen Examina voll anerkannt werden und keine Zusatzprüfungen oder Gewissensbefragungen stattfinden. Die Kirche hält weiterhin an dem Grundsatz fest, dass primär staatliche Lehrkräfte diesen Unterricht an öffentlichen Schulen erteilen und sie gemeinsam mit dem Staat die Verantwortung für den Religionsunterricht wahrnimmt (*res mixta*). Die Kirchen der Konföderation möchten durch die Einführung der Vocatio ihr Engagement für den Religionsunterricht und diejenigen, die ihn erteilen, verstärken und den Lehrkräften Kooperation, Fortbildung und Unterstützung anbieten.

Nach Beratungen mit dem Kultusministerium haben wir auf dessen Vorschlag das Verfahren präzisiert und modifiziert. Dies bedeutet, alle Lehrkräfte, die Ihre *Fakultas* für den Religionsunterricht vor dem 1. August 2006 erworben haben, sind bis zum 31. Januar 2007 gebeten, ein Formblatt mit den Kopien der Zeugnisse über das Erste und Zweite Staatsexamen und eine Bestätigung über die Mitgliedschaft in einer Kirche der EKD<sup>2</sup> an die Geschäftsstelle der Konföderation evangelischer Kirche in Niedersachsen<sup>3</sup> zu schicken. Sie erhalten daraufhin eine Vocationsurkunde. Für alle Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Fakultas erst nach dem 1. August 2006 erwerben, gilt während des Referendariats die Vocation als erteilt. Nach Abschluss des Zweiten Staatsexamens benötigen wir die oben genannten Unterlagen und soll eine zweieinhalbtägige Vocationstagung (innerhalb von zwei Jahren) besucht werden. Diese Voca-

tionstagung dient dem gegenseitigen Kennen Lernen und Erfahrungsaustausch, hat einen thematischen Schwerpunkt, stellt die Landeskirchen und kirchlichen (Fortbildungs)angebote vor und schließt mit einem Gottesdienst ab. In diesem Gottesdienst besteht die Möglichkeit zu einer Segnung für den Dienst als Religionslehrerin oder Religionslehrer.

Für diejenigen, die vor dem 1. August 2006 länger als ein Jahr *fachfremd* Religion erteilt haben, gilt das gleiche Verfahren, wie für diejenigen, die vor dem 1. August ihre Fakultas erworben haben. Lehrkräfte, die am 1. August erst ein Jahr Religionsunterricht fachfremd erteilt haben oder zukünftig erteilen wollen, benötigen neben den oben genannten Unterlagen die Teilnahme an einer mehrtägigen Vocationstagung zur Qualifizierung, in der erste Grundlagen für das Erteilen von Religionsunterricht vermittelt werden.<sup>4</sup>

Wir hoffen, das Verfahren so einfach wie möglich gestaltet zu haben und freuen uns auf die Begegnung mit den Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Wir werden Angebote und Programm der Vocationstagungen in den nächsten Jahren in enger Abstimmung mit den Teilnehmenden entwickeln und aufbauen.

Kerstin Gäfgen-Track

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Vgl. Loccumer Pelikan 3/05, S. 137f
- <sup>2</sup> Für Lehrkräfte, die einer evangelischen Freikirche (AcK) angehören, gibt es seit Jahren ein Verfahren, mit dem eine Unbedenklichkeitsbescheinigung zur Erteilung von Evangelischer Religion erworben werden kann. Über dieses Verfahren wird gesondert berichtet werden.
- <sup>3</sup> Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, Postfach 3726 u. 3727, 30037 Hannover, Tel. 0511/1241-314
- <sup>4</sup> Lehrerinnen und Lehrer, die für sich die Erteilung einer Vocation aus guten Gründen ablehnen möchten, sind gebeten, sich ebenfalls an die Geschäftsstelle der Konföderation zu wenden. Wir werden dann in einem Gespräch nach einer Lösung suchen.

## Dem Rad in die Speichen fallen ...

### RPI und Akademie gestalten Auftakt zum Bonhoefferjahr

Das Jahr 2006 wird anlässlich des 100. Geburtstags von Dietrich Bonhoeffer am 4. Februar vielfältig Gelegenheit bieten, sich an das Leben und Wirken des Theologen und politischen Christen zu erinnern und sich mit seinem Vermächtnis auseinander zu setzen.

Das Religionspädagogische Institut und die Evangelische Akademie Loccum haben diesem Anlass ein besonderes Vorhaben gewidmet. Unter der Schirmherrschaft der Landesbischöfin der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hanno-

vers, Dr. Margot Käßmann, fand zu Beginn des neuen Jahres eine Tagung für Schülerinnen und Schüler an Realschulen und Gymnasien statt, in der dem Leben und Werk Bonhoeffers unter der Frage nach aktuellen Bezügen seines Denkens und Wirkens nachgegangen wurde.

Die Resonanz auf die Tagung war ausgesprochen positiv, so dass die Veranstaltung mit 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (davon etwa 20 begleitende Lehrkräfte) restlos ausgebucht war. Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangs-

stufe 10 bis 13 kamen aus ganz Niedersachsen – von Göttingen bis Stade, von Osnabrück bis Celle.

Die Tagung war so konzipiert, dass sie keinerlei Kenntnis Dietrich Bonhoeffers voraussetzte. Nach einer grundlegenden Einführung in das Leben und Werk des am 9. April 1945 im Konzentrationslager Flossenbürg hingerichteten Dietrich Bonhoeffer stand die Auseinandersetzung mit den öffentlichen, juristischen und innerkirchlichen Wirkungen nach 1945 auf dem Programm.

Darüber hinaus standen Arbeitsgruppen zu den Fragen „Ist Krieg zu rechtfertigen?“, „Wie kann Gott Leid zulassen?“, „Was darf die Medizin?“, „Was macht Religion gefährlich?“, „Wie politisch soll Kirche sein?“ und „Was rechtfertigt Widerstand?“ im Mittelpunkt der Tagung.

Nach spannenden Diskussionen der Schülerinnen und Schüler in den Gruppen wurden die Einschätzungen zur Aktualität des Bonhoefferschen Denkens im Plenum vorgestellt. Neben kurzen Vorträgen wurden die Arbeitsergebnisse in Form von Rollenspielen, Standbildern und Mindmaps präsentiert. Alle Gruppen erhielten viel Applaus für ihre ausgesprochen intensive Arbeit an den einzelnen Themen.

Die Tagung wurde gefördert durch die Hanns-Lilje-Stiftung und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.



Dr. Sabine Dramm, Bonhoeffer-Biografin aus Bonn, im Gespräch mit Schülerinnen und Schülern  
Foto: Dietmar Peter

Für den kommenden Herbst plant die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers eine große zentrale Veranstaltung (Musical, Vortrag, Diskussion u.a.) für Schülerinnen und Schüler, in der die Person Dietrich Bonhoeffer im Mittelpunkt stehen wird.

*Dietmar Peter*

## Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er erscheint viermal jährlich.

Der »Loccumer Pelikan« berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit.

Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende zur Deckung der Produktions- und Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Ute Beyer-Henneberger, Bärbel Husmann (verantwortlich), Dr. Friedhelm Kraft, Lena Kuhl, Anne Sator

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor.

Anschrift der Redaktion:  
Religionspädagogisches Institut Loccum  
Uhlhornweg 10-12  
31547 Rehburg-Loccum  
Telefon: 0 57 66 / 81-0  
Telefax: 0 57 66 / 81-184  
Internet: <http://www.rpi-Loccum.de>  
E-Mail Adresse: [RPI.Loccum@evlka.de](mailto:RPI.Loccum@evlka.de)

Bankverbindungen:  
Volksbank Steyerberg, BLZ 256 625 40, Kto.-Nr. 37 000 200  
Sparkasse Nienburg, BLZ 256 501 06, Kto.-Nr. 222 000

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser  
Auflage: 11.600

## Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Bernd Abesser, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,  
31547 Rehburg-Loccum

Martin Bauer, Verdener Landstr. 69,  
31582 Nienburg

Uli Boldt, Droste-Hülshoff-Str. 2e,  
33619 Bielefeld

Prof. Dr. Christiane Burbach, EFH, Blumhardtstr. 2,  
30625 Hannover

Ulrike Flügge, Drohmweg 4,  
28844 Weyhe

Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Landeskirchenamt der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Rote Reihe 6, 30169 Hannover

Alexandra Heimann, Kirchplatz 3,  
37412 Elbingerode

Dr. Bettina Jansen-Schulz, Frankenkrogweg 7,  
23570 Lübeck

Conni Kastel, Schule Rellinger Straße, Rellinger Straße 13-15,  
20257 Hamburg

Dr. Friedhelm Kraft, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,  
31547 Rehburg-Loccum

Christiane Kürschner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,  
31547 Rehburg-Loccum

Steffen Marklein, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,  
31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck, An der Schlosskirche 1,  
53113 Bonn

Dietmar Peter, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,  
31547 Rehburg-Loccum

Kerstin Tönjes, Ginsterweg 17,  
27412 Wilstedt

Dr. Christofer Zöckler, Schierker Str. 20,  
28205 Bremen



# Buch- und Materialbesprechungen

**Bärbel Husmann/Thomas Klie: Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 2005, 203 Seiten, ISBN 3-525-61557-4, 23,90 Euro**

Das vorliegende Buch ist etwas ganz und gar Neues – und zwar in mehrfacher Hinsicht. In theoretischen Beiträgen zur Symboldidaktik und ihrer Weiterführung ist schon seit längerem immer wieder gefordert worden, dass das ästhetische Lernen von Religion sich nicht einfach an bestimmten isolierten Symbolen (wie Licht, Weg, Kreuz) orientieren kann, so als sei Religion bereits über die Gebrauchskontexte dieser Symbole zu greifen, zu thematisieren und damit auch zu lernen. Symbole haben ihren primären Gebrauchskontext in christlichen Zeichenhandlungen – eben in Liturgien. Darum ist das liturgische Lernen die natürliche Fortsetzung dessen, was einmal mit der Symboldidaktik begann.

Zum zweiten ist bekannt, dass im Zusammenhang materialer Bildung das Wissen über den Gottesdienst eher immer weniger wird. Die Gründe dafür sind bekannt und die Bildungsprozesse in der Schule können und sollen nicht den Verlust dessen kompensieren, was seinerzeit bei einer allsonntäglichen Kirchengangssitte einmal gegeben war (und zwar, wie wir wissen, mit allen durchaus ambivalenten Aspekten). Wie dem auch sei: Schülerinnen und Schüler sollten auch im Sinne einfacher Information über Inhalte und Fachbegriffe aus der christlichen Liturgie, aus der Gestalt des christlichen Glaubens, doch mindestens ebenso gut informiert sein wie über die fünf Säulen des Islam.

Doch das Eigentliche ist selbstverständlich das verstehende Erschließen des Gottesdienstes. Und aus diesen Gründen ist das vorliegende Buch nicht hoch genug zu loben. Das Buch ist theoretisch wie praktisch zugleich. Es bietet keine weitere Abhandlung zum The-

ma „Liturgie und Unterricht“ (dazu ist ja in den letzten Jahren einiges geschrieben worden). Das vorliegende Buch geht vielmehr unterrichtspraktisch vor.

Nach einleitenden „Wegweisungen“ (S. 7 - 32) folgt man einfach den liturgischen Stücken des Sonntagsgottesdienstes (S. 33 bis 127), dann den Sakramenten (S. 128 bis 174) und schließlich den Kasualien (S. 175 bis 200).

Dabei werden jeweils eine auf das didaktische Alltagsleben bezogene sowie historische Einführung und dann ganz praktische Bausteine geboten, die man nach einigem Studium der liturgischen Zusammenhänge direkt unterrichtlich verwenden kann. Knappe Literaturhinweise helfen der eigenen Vorbereitung für erfahrene Lehrerinnen und Lehrer, die in der Praxis tätig sind, ebenso wie Referendaren und Anfängern. Ein knappes Glossar am Schluss eröffnet Zugang zu liturgischen Begriffen, die auch so manchen Lehrerinnen und Lehrern bisweilen als Geheimsprache erscheinen mögen.

Wenn Schulgottesdienste so oft leider nur die Fortsetzung des Unterrichts mit anderen Mitteln sind (die gefürchteten „Sandwich-Liturgien“: Musik – Text – Musik – Text – Abschluss), dann liegt das oft daran, dass ein gemeinsames Verständnis für die Dramaturgie eines Gottesdienstes nur rudimentär vorhanden ist. Das muss nach der Arbeit mit dem vorliegenden Buch nicht mehr der Fall sein! Denn Liturgie meint ja eine psychologisch sinnvolle Abfolge des gemeinsamen Versuches, zu beten. Dramaturgische Schrittfolgen (und nicht die bloße Abfolge von Stücken) sind das, was Kyrie, Gloria, Gebet, Lesung etc. bis hin zum Segen eigentlich enthalten. Dazu können in der Schule gehören:

A. Eine geistliche Vorbereitung / zur Ruhe kommen; B. Die Frage nach Gott in einer schulischen Alltagsgeschichte mit Reden, Hören und Stille; C. Eine anschließende Aktion oder Zeichenhandlung (verbindendes Stück in Analogie zur verbindenden Aktion des Abend-

mahles) und D. Ein Gebet und eine Überleitung („Entlassungsphase“) in den Schulalltag.

Liturgie besteht nicht aus geheimen Formeln, sondern aus Hilfen, um einen gemeinsamen geistlichen Weg zu versuchen und zu entdecken. Das zu begreifen, genau dazu macht das einfallsreiche und liturgisch solide Buch Mut. Um der Jugendlichen, der Unterrichtenden und um unseres Gottesdienstes willen kann man diesem Werk nur große Verbreitung wünschen!

*Michael Meyer-Blanck*

**Annebel Pithan: Liselotte Corbach. Biografie – Frauengeschichte – Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2004, ISBN 3-7887-2080-8, 525 Seiten, 39,90 Euro**

Mit ihrer religionspädagogischen Dissertation (Universität Hannover: Becker/Reents/Johannsen) macht Annebel Pithan auf einen blinden Fleck in der niedersächsischen Kirchengeschichte und der religionspädagogischen Geschichtsschreibung aufmerksam, um ihn gleichzeitig aufzuhellen. Indem sie die Biografie der Hannoverschen Professorin für Religionspädagogik, die im Wesentlichen in der Erinnerungskultur sowohl der Religionspädagogik als auch der neueren Hannoverschen Kirchengeschichte fehlt, aufarbeitet, und Bezüge zu den einschlägigen Facetten u.a. der Geschichte der Diakonie, der Universität und der Pastorinnen herstellt, wird die existentielle Leistung einer Frau, Theologin und Wissenschaftlerin des 20. Jahrhunderts erkennbar, die zwischen verschiedenen Stühlen ihren Platz suchen musste, erfolgreich dabei war und dennoch Gefahr lief, in Vergessenheit zu geraten. Der methodische Ansatz dieser Arbeit ist biographisch-historisch.

In ansprechender Weise gelingt es der Verfasserin, das Interesse an der Bio-

grafie Liselotte Corbachs (1910-2002) zu wecken und zu erhalten: Kindheit im Kontext der vom Rauhen Haus geprägten Diakonie; Abitur in Berlin; Theologiestudium als eine der wenigen Theologiestudentinnen (S. 86) im Berlin der frühen 30er Jahre (Lietzmann, Guardini, Bonhoeffer); Erste Theologische Prüfung vor dem Konsistorium der Mark Brandenburg; Aktivität in der BK; Vikariat im Burckhardthaus in Berlin (1934-37, Lehrvikarin von Otto Riethmüller, Gemeindeglieder bei Martin Niemöller und Dibelius); Zweite Theologische Prüfung vor der „illegalen“ Prüfungskommission der BK, die später von der Hannoverschen Landeskirche zunächst nicht anerkannt wurde; 1937 „Einsegnung“ statt Ordination; katechetischer Dienst in der Hannoverschen Landeskirche (1937-49) mit der Zuständigkeit für evangelische weibliche Jugend; ab 1941 teilweise Arbeit im Amt für den Katechetischen Dienst; schließlich Dozentin für Religionspädagogik an der PH Hannover (seit 1949 hauptamtlich).

Erkennbar wird eine Frau voller Klugheit, Mut und Zivilcourage, Pioniergeist, Bescheidenheit, Zurückhaltung, Einsatzfreude und Liebe zur Bibel, zum Glauben, zur Glaubensgestaltung und zur Kirche. Schon die Darstellung der widerständigen Umstände des Studiums oder der Tätigkeit als Reisesekretärin am Burckhardthaus im Berlin der Kriegszeit berührt die Leserinnen und Leser tief, ohne dass die Verfasserin den Stil der schlichten Darstellung von Strukturen, Begebenheiten und Erfahrungen verlassen würde.

Erkennbar wird eine Kirche, die für Frauen, die Theologie studiert hatten und während des Zweiten Weltkrieges ins Pfarramt zu gehen bereit waren, viele Frustrationen, Spannungen, Benachteiligungen und Demütigungen, Zurücksetzungen und mangelnde Wahrnehmung der Fürsorgepflicht, gelegentlich aber auch pragmatische Unterstützung bereit hielt. Eine Kirche wird hier in Ausschnitten wahrnehmbar, die auf ihrem Weg zur vollgültigen Anerkennung als Pastorin nur mit großer Mühe überhaupt wahrnehmen konnte, wo sie Theologinnen demütigt und gegenüber gleich ausgebildeten Theologen zurücksetzt. Der Weg zu gerechteren Verhältnissen führte über

Pragmatik angesichts akuten Personalmangels und gelegentlich über partielles persönliches Wohlwollen, nicht jedoch über Einsicht in die Unangemessenheit und Ungerechtigkeit im Hinblick auf die Frauenfrage. Erkennbar wird aber auch, dass die Kirche hier im gesamtgesellschaftlichen Konsens agiert.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Nachkriegsreligionspädagogik wird hier eine bekannte, prägende, viel gehörte und gelesene Vertreterin erkennbar, die ihre Studierenden der jeweiligen Zeit sensibel wahrnahm und ihnen vermittelte, was sie in ihrer Situation existentiell an Theologie und Didaktik brauchten (vgl. S. 308ff.). Der bibelorientierte Unterricht, die Entwicklung von Erzähl- und Bilddidaktik und themenorientierter Bibelunterricht im Horizont sensibler Orientierung an ihren Schülerinnen und Schülern waren ihr Metier.

Annebelles Pithan gelingt es, die vieldimensionale Bedeutsamkeit dieser Vertreterin der Religionspädagogik in Erinnerung zu rufen. An vielen Stellen zeigt sie auf, dass die Geschichte der Religionspädagogik und ihrer Repräsentantinnen und Repräsentanten neu akzentuiert und bewertet werden muss. Diese ausgesprochen verdienstvolle Arbeit sollte und könnte u.a. dadurch weitergeführt werden, dass die Konstruktionsprinzipien von kirchlichen und wissenschaftlichen Karrieren unter Genderaspekt beleuchtet werden.

*Christiane Burbach*

**Martin Cordes / Simone Wustrack (Hg.): Pilger-Wege-Räume. Historische, religionspädagogische und kunsttherapeutische Reflexionen, Blumhardt Verlag Hannover 2005, ISBN 3-932011-60-0, 305 Seiten, 15,00 Euro**

Evangelische Christen entdecken für sich das Pilgern als eine bislang wenig genutzte Form der religiösen Praxis. Dabei werden sie zu einer „ergiebig sprudelnden Quelle neuer individueller und gemeinschaftlicher Erfahrungen“ geführt, so einer der Herausgeber Martin Cordes. Die von ihm und Simone Wustrack

gesammelten Beiträge beleuchten das alte, vornehmlich katholische Thema vor dem Hintergrund einer aufblühenden Bewegung im evangelischen Raum. In wissenschaftlichen Untersuchungen und Erfahrungsberichten beschreiben zehn Autorinnen und Autoren die Beweggründe und Beziehungen der Menschen unterwegs, alte und neue Pilgerwege und die Räume der Begegnung.

Isabella Skuljan wertet für ihre kunsttherapeutischen Untersuchungen Gästebucheinträge der Marktkirche in Hannover aus und hebt die weit gefasste Wertschätzung der Kirchenräume auch durch Nicht-Gläubige hervor.

Simone Wustrack zeigt in ihrer Diplomarbeit u.a. die Relevanz des Pilgerns in der christlichen Jugendarbeit: Außerhalb von Kirchentagserfahrungen sind junge Protestanten im Pilgern eher ungeübt. Wustrack sieht darin eine Chance und beschreibt Ideen, mit denen Jugendliche aus Schule und Gemeinde zusammen neue Wege, auch einmal „Grenzwege“, gehen könnten.

Eindrücklich verweist der welterfahrene Pilger Folker Thamm auf die dem Pilgern innewohnenden Potenziale für die Gestaltung des eigenen Lebenswegs.

Jörg Hinderer und Detlef Lienau veranschaulichen in ihrem Beitrag „Mit den Füßen beten“ die Erkenntnis, warum Pilgerfahrten „als Übungsfeld für die Zukunftsfähigkeit der Kirche von exemplarischer Bedeutung“ sind.

Die Herausgeber schließen den Band ab mit einer Zusammenstellung von Informationen zu aktuellen Pilgerwegen und einem ausführlichen Literaturverzeichnis.

*Christiane Kürschner*

# Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

## Umweltstiftung bietet Hörspiele für Schulen an

Osnabrück (epd). Lehrer können durch ein neues Angebot der Deutschen Bundesstiftung Umwelt mit den Schülern eigene Umwelt-Hörspiele machen. Die Hörfunkwerkstatt „Graslöwen-Radio im Unterricht“ bietet Unterrichtsmaterialien zur Gestaltung von Radiosendungen zum Thema „Umwelt“ für die Klassen zwei bis sechs. Sie liefert einen Leitfaden mit Anleitungen und Informationen etwa zu journalistischen Darstellungsformen und Radiotechnik, eine CD-ROM mit vier Hörbeispielen sowie Arbeitsblätter und Kopiervorlagen. Die Hörfunkwerkstatt kann bestellt werden unter [www.bildung-plus.de](http://www.bildung-plus.de). (epd Niedersachsen-Bremen/b0034/09.01.06)

## Ausstellung schildert Benachteiligung von Mädchen

Hannover (epd). Mit einer interaktiven Erlebnisausstellung will das Kinderhilfswerk „Plan International“ bundesweit auf die Benachteiligung von Mädchen in aller Welt aufmerksam machen. Die Ausstellung „Weil wir Mädchen sind ...“ ist bis zum 23. Juli im Historischen Museum in Hannover zu sehen.

„Nach der UN-Kinderrechtskonvention haben Mädchen und Jungen die gleichen Chancen, aber das wird häufig nicht verwirklicht“, erläuterte Marianne Raven, Geschäftsführerin von „Plan International“. Mädchen dürften nicht zur Schule gehen, erhielten zu wenig zu essen, würden nur unzureichend medizinisch versorgt und würden oft früh mit einem fremden Mann verheiratet.

Die Ausstellung schildert an Beispielen den Lebensalltag von Mädchen in Mali, Ecuador und Indien. Besucher können unter anderem wie Mädchen in Westafrika einen 15 Kilogramm schweren Eimer aus einem Brunnen ziehen, einen Eimer auf dem Kopf balancieren oder Hirse stampfen.

„Plan International“ ist nach eigenen Angaben eines der größten Kinderhilfswerke der Welt. Durch langfristige Pro-

jekte vor Ort versuche das Hilfswerk, die Benachteiligungen abzubauen. Eine zentrale Rolle nehme hierbei die Schule ein: Je länger Mädchen und Jungen zur Schule gehen, desto später heiraten sie und bekommen Kinder. (Internet: [www.weilwir-mädchen-sind.de](http://www.weilwir-mädchen-sind.de)) (epd Niedersachsen-Bremen/b0062/12.01.06)

## Kirche sieht Islam-Unterricht in Konflikt mit Verfassung

Berlin/Braunschweig (epd). Die evangelischen Kirchen in Niedersachsen haben die Forderung nach islamischem Religionsunterricht an deutschen Schulen grundsätzlich begrüßt. Auf einem Symposium der Landesregierung in Berlin bezeichnete der Ratsvorsitzende der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, der braunschweigische Landesbischof Friedrich Weber, den Islam-Unterricht als „zulässig und geboten“. Nötig seien jedoch Übergangslösungen wie zum Beispiel ein „religionsbezogener“ Unterricht ohne Pflichtcharakter, da der Islam die gesetzlichen Voraussetzungen für ein ordentliches Lehrfach noch nicht erfülle.

Weber benannte einige Punkte, an denen er „eine deutliche Spannung zu den in Deutschland geltenden Verfassungsprinzipien und Grundrechten“ sehe, so unter anderem die Bedeutung der Scharia und des „Heiligen Krieges“, das Geschlechterverhältnis und die Religionsfreiheit.

Der Religionsunterricht, so der Landesbischof, solle nicht nur helfen, muslimische Identität zu wahren. Er solle auch zur Entwicklung eines Islam für die europäische Gesellschaft beitragen. Die Unterrichtssprache müsse Deutsch sein. Bei den zu entwickelnden Unterrichtsmaterialien sei ein besonderes Gewicht auf die Art der Darstellung von Christentum und Judentum zu legen.

Ministerpräsident Christian Wulff (CDU) hatte sich bereits vor dem Symposium für die bundesweite Einführung des Islam-Unterrichtes ausgesprochen. (epd Niedersachsen-Bremen/b0246/30.01.06)

## Vier niedersächsische Schulen erhalten Friedenspreis

Hannover (epd). Für Projekte über Krieg und Rechtsextremismus haben vier Schulen den Niedersächsischen Schülerfriedenspreis 2005 erhalten. Den ersten Preis teilen sich Schüler der Grundschule Friedrichsfehn in Edewecht bei Oldenburg, die eine Ausstellung zur Geschichte der Konzentrationslager im Emsland erarbeitet haben, und Schüler der Haupt- und Realschule Dörverden, die sich mit dem dortigen Treffpunkt für Neonazis „Heisenhof“ auseinandergesetzt haben.

Der zweite Preis ging zu gleichen Teilen an die Hauptschule Ahlem in Hannover und an den Leistungskurs Kunst des Ratsgymnasiums Osnabrück. Die Ahlemer Schüler beschäftigten sich mit dem Schicksal von Zwangsarbeitern und KZ-Häftlingen in einem örtlichen Lager und gestalteten ein Totengedenkbuch. Die Osnabrücker Schüler untersuchten Geschichte und Symbolik eines Denkmals für die Gefallenen des Deutsch-Französischen Krieges 1870/71.

Kultusminister Bernd Busemann dankte den Schülern und ihren Lehrern für ihr Engagement. „Die Projekte sind herausragende Beispiele dafür, wie man den Gedanken der Völkerverständigung und des friedvollen, toleranten Miteinanders verbreiten kann“, sagte er. (epd Niedersachsen-Bremen/b0133/18.01.06)

## Hildesheimer Gymnasium als sozialste Schule geehrt

Hildesheim (epd). Das Scharnhorst-Gymnasium in Hildesheim ist als sozialste Schule Niedersachsens ausgezeichnet worden. Beim Wettbewerb „Mach mit! Verantwortung leben“ des Düsseldorfer Vereins „Buddy“ und der Vodafone Stiftung Deutschland belegten die Schüler den ersten Platz auf Landesebene. Als Preis erhielten sie einen „Abenteuertag“ für die ganze Schule. Der Fußball-Bundesligatrainer Peter Neururer und eine Popsängerin überreichten die Auszeichnung in Hannover. (epd Niedersachsen-Bremen/b0311/03.02.06)

# Veranstaltungsprogramm März bis Juni 2006

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist i.d.R. ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten jeweils für die genannten Zielgruppen. Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Sie gelten als verbindlich und grundsätzlich für die gesamte Dauer der Veranstaltung. Im Ausnahmefall bitten wir aus Planungs- und Kostengründen um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Tagungsleitung. Es erfolgt keine Anmeldebestätigung.

Die Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 Euro pro Tag. Ruheständler zahlen 50 Prozent der Kurskosten. Wir bitten um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden.

Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Tagungen der Arbeitsstelle für Kirchenpädagogik werden 50 Prozent der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen.

Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz (50,00 Euro).

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.50 Uhr; 3,00 Euro), melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an. Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind auf Anfrage im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2006 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2005) oder im Internet unter [www.rpi-loccum.de](http://www.rpi-loccum.de).

## ■ TREFFPUNKTE

### Treffpunkt Kirchenpädagogik

#### „Erzählt uns eure Geschichten“

Die Bedeutung des Erzählens in kirchenpädagogischen Veranstaltungen für haupt-, neben- und ehrenamtlich Tätige und Interessierte im Bereich Kirchenpädagogik.

24. bis 25. März 2006

Leitung: Christiane Kürschner, Elisabeth Hahn

### Treffpunkt Konfirmandenunterricht

#### „Wohin geht die Reise? – Eine Zeitansage“

#### Die Zukunft der Konfirmandenarbeit

Für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren.

26. bis 27. Juni 2006

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

## ■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

### Kolloquium Kindertagesstätten

#### „Interreligiöse Bildung und evangelisches Profil“

Für Fachkräfte in Ausbildung, Fortbildung und Fachberatung.

6. bis 7. März 2006, Beginn: 11.00 Uhr

Leitung: Ralf Rogge

#### „Beten – (Nicht) ganz einfach?!“

Für sozialpädagogische Fachkräfte.

13. bis 15. März 2006

Leitung: Heike Linke

#### „Warum sind Räuber böse?“

#### Zum Umgang mit ethischen und religiösen Fragen von Kindern

Für sozialpädagogische Fachkräfte in nichtkirchlichen Kindertageseinrichtungen.

#### Fortbildungsmodul I

27. bis 28. März 2006, Beginn: 11.00 Uhr

Leitung: Ralf Rogge

#### Fortbildungsmodul II

28. bis 29. Juni 2006, Beginn: 11.00 Uhr

Leitung: Ralf Rogge

#### „Kindergarten – Grundschule – Förderschule“

#### Projektideen für die Zusammenarbeit

Für sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich in der Grundschule oder in der Förderschule unterrichten.

24. bis 26. April 2006

Leitung: Ralf Rogge, Lena Kuhl, Christine Labusch

### Teamfortbildung der Kindertagesstätte St. Marienbüttel

Geschlossener Teilnehmerkreis.

27. bis 28. April 2006

Leitung: Ralf Rogge, Hans Joachim Kall, Karin Reupke

### Einführung in die Religionspädagogik

Für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

8. bis 12. Mai 2006

Leitung: Ralf Rogge, Andrea Lucker

### RPAG-Seminar

Für den Kirchenkreis Wolfsburg.

16. bis 18. Mai 2006

Leitung: Ralf Rogge, Christoph Ricker

#### „Kinder fragen nach Gott und der Welt“

#### Zum Umgang mit religiösen und ethischen Fragen in kirchlichen und kommunalen Kindertagesstätten

Für sozialpädagogische Fachkräfte in kirchlichen und kommunalen Kindertagesstätten aus Rehburg-Loccum und Umgebung.

7. bis 8. Juni 2006, Beginn: 9.30 Uhr

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Ralf Rogge

#### „Und du sollst ein Segen sein“ – Segnen und Gesegnet werden

Für sozialpädagogische Fachkräfte.

19. bis 21. Juni 2006

Leitung: Ralf Rogge, Rainer Hanno

## ■ FÖRDERSCHULE

#### „Meinen Nächsten lieben wie mich selbst?“

Für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Katechetinnen und Katecheten an Förderschulen.

31. März bis 2. April 2006

Leitung: Christine Labusch, Monika Harbart

#### „Kindergarten – Grundschule – Förderschule“

#### Projektideen für die Zusammenarbeit

Für sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich in der Grundschule oder in der Förderschule unterrichten.

24. bis 26. April 2006

Leitung: Ralf Rogge, Lena Kuhl, Christine Labusch

#### Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

Geschlossener Teilnehmerkreis; Mitarbeit nach Rücksprache möglich.

19. bis 20. Mai 2006

Leitung: Lena Kuhl, Christine Labusch



**„Miteinander leben und lernen – miteinander leben lernen“****Herausforderungen im Übergang von der Schule ins Berufsleben**

Für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die in Integrations- und Kooperationsklassen an Förderschulen und Regelschulen unterrichten – nicht nur im Fach Religion.

15. Juni 2006, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Christine Labusch, Wilhelm Behrendt

## ■ GRUNDSCHULE

**„Religionspädagogische Arbeit mit biblischen Erzählfiguren“**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen.

2. bis 4. März 2006

Leitung: Lena Kuhl, Beate Badel

**Ferienkurs „David“****Biblische Geschichten und ihre „Spielräume“**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule, Hauptschule oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen.

31. März bis 2. April 2006

Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

**„Kindergarten – Grundschule – Förderschule“****Projektideen für die Zusammenarbeit**

Für sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich in der Grundschule oder in der Förderschule unterrichten.

24. bis 26. April 2006

Leitung: Ralf Rogge, Lena Kuhl, Christine Labusch

**Konferenz „Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen“**

Für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach Evangelische Religion.

10. bis 12. Mai 2006

Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

**Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt**

Geschlossener Teilnehmerkreis; Mitarbeit nach Rücksprache möglich.

19. bis 20. Mai 2006

Leitung: Lena Kuhl, Christine Labusch

**Konferenz****„Kids@Neue Medien – Chance und Versuchung für Kinder“**

Für Grundschulrektorinnen und Grundschulrektoren der Bezirke Braunschweig und Lüneburg.

29. bis 30. Mai 2006, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Lena Kuhl, Heiko Lamprecht

**„Gemeinschaft der Heiligen –****Heilige im evangelischen und katholischen Verständnis“****Modelle für die konfessionelle Kooperation in der Grundschule**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen.

12. bis 14. Juni 2006

Leitung: Lena Kuhl, Franz Thalmann

**Kursreihe „Religion unterrichten“****Kurs 1: Gott rettet und bewahrt sein Volk –****Exodus als „Urdatum“ des Glaubens**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen. Anmeldung ist nur für die gesamte Kursfolge möglich.

21. bis 23. Juni 2006

Leitung: Lena Kuhl

## ■ HAUPT- UND REALSCHULE

**Weiterbildung****„Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I“**

Geschlossener Teilnehmerkreis.

**Kurs IV: Jesus von Nazareth**

4. bis 6. Mai 2006

Leitung: Dietmar Peter, Wolfgang Klein

**Kurs V: Paulus**

22. bis 24. Juni 2006

Leitung: Dietmar Peter, Wolfgang Klein

Mit dem nebenstehenden Abschnitt können Sie sich schon jetzt anmelden.

Herzlich willkommen!

**Absender**

Name \_\_\_\_\_

Vorname \_\_\_\_\_

Straße \_\_\_\_\_

Plz Ort \_\_\_\_\_

Telefon \_\_\_\_\_

E-Mail \_\_\_\_\_

Es erfolgt **keine** Anmeldebestätigung

Antwort

Religionspädagogisches Institut  
Loccum  
Postfach 2164  
31545 Rehburg-Loccum

**„Methodenlernen im Religionsunterricht“**

Für Fachkonferenzleiterinnen und Fachkonferenzleiter an Haupt- und Realschulen.

13. bis 15. März 2006

Leitung: Dietmar Peter

**Ferienkurs „David“**

**Biblische Geschichten und ihre „Spielräume“**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule, Hauptschule oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen.

31. März bis 2. April 2006

Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

**Konferenz „Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen“**

Für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach Evangelische Religion.

10. bis 12. Mai 2006

Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

**Konferenz „Muslimische Schülerinnen und Schüler an Haupt- und Realschulen“**

Für Haupt- und Realschulrektorinnen und -rektoren.

18. bis 19. Mai 2006, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dietmar Peter

**„Konflikte wahrnehmen, verstehen und gestalten“**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Haupt- oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen.

15. bis 17. Juni 2006

Leitung: Dietmar Peter

■ **BERUFSBILDENDE SCHULEN**

**„Kollegiale Beratung und Teamentwicklung“**

**Beiträge der Religionslehrkräfte zur Schulkultur**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen.

22. bis 24. Mai 2006

Leitung: Evelyn Schneider, Ekkehard Fey

**„Blickwinkel“ – Perspektiven auf die Leidensgeschichte Jesu**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen.

6. bis 8. März 2006

Leitung: Evelyn Schneider

**Konferenz „Beratung und Seelsorge in der Schule“**

Für Schulpastorinnen und Schulpastoren in Niedersachsen.

22. bis 23. März 2006, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bärbel Husmann, Evelyn Schneider

**Konferenz**

Für Fachleiterinnen und Fachleiter, Fachberaterinnen und Fachberater für evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen.

10. Mai 2006, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

**„Comics und Karikaturen im Berufsschulreligionsunterricht“**

Für Referendarinnen und Referendare für evangelischen und katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen.

19. bis 21. Juni 2006

Leitung: Evelyn Schneider, Ulrich Kawalle, Dr. Christian Schulte

■ **GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE**

**Konferenz „Heimat“**

Für Schulleiterinnen und Schulleiter niedersächsischer Gesamtschulen.

28. Februar bis 2. März 2006

Leitung: Bärbel Husmann

**Konferenz „Beratung und Seelsorge in der Schule“**

Für Schulpastorinnen und Schulpastoren in Niedersachsen

22. bis 23. März 2006, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bärbel Husmann, Evelyn Schneider

**„Das Reich Gottes“ – Zentralabitur 2008**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, die evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien und Gesamtschulen in der gymnasialen Oberstufe erteilen.

3. bis 5. April 2006

Leitung: Bärbel Husmann

**Anmeldung zu Seminar/Fortbildung:**

vom \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_ Leitung: \_\_\_\_\_

**Arbeitsbereich Schule**

tätig als

- Student/in
- Referendar/in
- Lehrer/in
- Lehrer/in i.R.
- Schulleiter/in
- \_\_\_\_\_

Schulform

- Grundschule
- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- IGS/KGS
- Berufsbildende Schule
- Förderschule

**Kirchengemeinde**

tätig als

- Student/in
- Vikar/in
- Pastor/in
- Diakon/in
- Erzieher/in

Ich bitte um vegetarische Kost  
Mit Unterbringung im Doppelzimmer einverstanden  
falls ja – bitte Altersangabe \_\_\_\_\_

- Ja     Nein
- Ja     Nein

Datum/ Unterschrift \_\_\_\_\_



**„Neuere Entwicklungen in der Lernforschung und die Folgen für die Didaktik des Faches Evangelische Religion in der Oberstufe“**  
Für Mitglieder der ALPIKA-Arbeitsgruppe Sek. II (geschlossener Teilnehmerkreis).

10. bis 12. Mai 2006  
Leitung: Bärbel Husmann

#### **Kolloquium „Projekt: Diakonie“**

Für Gutachterinnen und Gutachter des Schülerlandeswettbewerbs (geschlossener Teilnehmerkreis).

23. bis 24. Mai 2006  
Leitung: Bärbel Husmann

#### **Kolloquium „Projekt: Diakonie“**

Für Mitglieder der Jury des Schülerlandeswettbewerbs (geschlossener Teilnehmerkreis).

19. Juni 2006  
Leitung: Bärbel Husman

### ■ MEDIENPÄDAGOGIK

#### **Medienbörse Sekundarbereich II**

Für Lehrerinnen und Lehrer, die im Sekundarbereich II evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone.

9. bis 11. März 2006  
Leitung: Steffen Marklein

#### **Medienbörse Sekundarbereich I**

Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I, die evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone.

15. bis 17. Juni 2006  
Leitung: Steffen Marklein, Sigrid Gabel

### ■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

#### **Fachtagung „Zeit für mich? Seelsorge und Jugendliche“**

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie für Pastorinnen und Pastoren im Schuldienst.

6. bis 8. März 2006  
Leitung: Bärbel Husmann, Wiegand Wagner, Siegfried Rupnow

#### **Fachtagung „Wohin führt der Weg in Niedersachsen?“**

**Islamischer Religionsunterricht**

Geschlossener Teilnehmerkreis.

24. bis 25. März 2006  
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

#### **Ökumenische Tagung**

#### **„Die Revitalisierung der Religion und der Religionsunterricht“**

Für Fachberaterinnen und Fachberater, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht unterrichten.

29. bis 31. Mai 2006  
Ort: Haus Ohrbeck  
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Franz Thalmann, Alfred Reif

#### **Fachtagung „Schulinspektion in europäischer Perspektive“**

Für Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamte aus den Bezirken und dem Kultusministerium.

1. bis 2. Juni 2006, Beginn: 10.00 Uhr  
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

### ■ KONFIRMANDENARBEIT

#### **„Zwei fremde Welten!?“**

#### **Konfirmandinnen und Konfirmanden im Gottesdienst**

Für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren.

20. bis 22. März 2006  
Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Christine Tergau-Harms

#### **„Friede, Freude, Eierkuchen?“**

#### **Konfliktmoderation in der Konfirmandengruppe**

Für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren.

26. bis 28. April 2006  
Leitung: Ute Beyer-Henneberger

#### **„Konfirmandenarbeit – Konfirmandenunterricht“**

#### **Die Konfirmandenzeit im Spannungsfeld zwischen Jugendarbeit und Schule**

Für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren.

12. bis 14. Juni 2006  
Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Thomas Ringelmann

#### **Tagung „Visitationen im KU“**

Für die Beauftragten der Kirchenkreise für die Konfirmandenarbeit (geschlossener Teilnehmerkreis).

27. bis 28. Juni 2006  
Leitung: Ute Beyer-Henneberger

#### **„Mitgliederbindung am Beispiel von Konfirmandenelternarbeit“ Landeskirchliches Projekt**

Geschlossener Teilnehmerkreis.

29. bis 30. Juni 2006  
Leitung: Projektgruppe

### ■ KIRCHENPÄDAGOGIK

#### **Sprengeltreffen Calenberg-Hoya**

#### **„Kirchenpädagogische Erfahrungen im Sprengel Calenberg-Hoya“**

Für haupt-, neben- und ehrenamtlich Tätige im Bereich der Kirchenpädagogik im Sprengel Calenberg-Hoya.

1. März 2006  
Johanniskirche Rinteln  
Leitung: Christiane Kürschner, Ingrid Duske, Eberhard Sievers

#### **Sprengeltreffen Lüneburg**

#### **„Erkundungen mit Kindern in St. Marien“**

Für haupt-, neben- und ehrenamtlich Tätige im Bereich der Kirchenpädagogik im Sprengel Lüneburg.

26. April 2006  
Stadtkirche Celle  
Leitung: Christiane Kürschner, Dr. Sabine Manow, Astrid Warner, Heide Kremzow

#### **Klausurtagung für Ansprechpersonen der Kirchenpädagogik**

16. bis 17. Juni 2006  
Leitung: Christiane Kürschner

### ■ VIKARSKURSE

#### **Vikarskurs 69, Lehrgang III**

8. bis 12. Mai 2006  
Leitung: Bernd Abesser

#### **Vikarskurs 70, Lehrgang I**

20. bis 24. März 2006  
Leitung: Bernd Abesser

#### **Vikarskurs 01, Lehrgang I**

27. März bis 7. April 2006  
Leitung: Bernd Abesser

#### **Vikarskurs 01, Mentorentag**

28. März 2006  
Leitung: Bernd Abesser

**H 7407**

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

## Religionsunterricht primar

V&amp;R



Magdalene Pusch

NEU

### Gott sei Dank!

Das Wunder der Schöpfung und der Mensch vor Gott

2006. 95 Seiten mit zahlreichen Abb. und Kopiervorlagen, DIN A4, kartoniert

€ 14,90 D

ISBN 3-525-61001-7

Jede Blüte ist ein Wunder, jedes Kind ist es auch – im Staunen und Danken praktizieren Kinder Religion.



Magdalene Pusch

NEU

### Was für ein Wunder!

Jesus heilt mit Worten und Taten

2006. 96 Seiten mit zahlreichen Abb. und Kopiervorlagen, DIN A4, kartoniert

€ 14,90 D

ISBN 3-525-61005-X

Jesu Worte und Taten werden so erkundet und erprobt, dass sie anstecken und Kindern Mut machen.

### Die neue Reihe für den Grundschulunterricht

Nach einem Konzept von Christian Grethlein, gestaltet von Tilman Aumüller.

Die Reihe ist auf 10 Hefte angelegt.

Zum Thema:

Christian Grethlein / Christhard Lück

#### Religion in der Grundschule

Ein Kompendium

2006. 210 Seiten, kartoniert

€ 19,90 D

ISBN 3-525-61012-2

# Vandenhoeck & Ruprecht

Weitere Informationen: Vandenhoeck & Ruprecht, Religionspädagogik

37070 Göttingen

info@v-r.de

www.v-r.de