

Loccumer Pelikan

2/10

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Gender



Geschlechtergerechte
Religionspädagogik
der Vielfalt

Gewaltprävention
als Genderthema?

Die Bibel in
gerechter Sprache im
Religionsunterricht

Männer mit
Ecken und Kanten

„Bei mir bist du schön“
Fotoshooting zur Gott-
ebenbildlichkeit von
Frau und Mann

Gender Parcours

Zwischen
Zicken und Machos

Landeswettbewerb
Ev. Religion:
Anfang und Ende
des Lebens

Friedhelm Kraft	editorial	51
	grundsätzlich	
Annebelles Pithan	Geschlechtergerechte Religionspädagogik der Vielfalt	53
Elisabeth Naurath	Gewaltprävention als Genderthema? Die Bedeutung von Emotionen für ethische Bildungsprozesse im Religionsunterricht	58
Christiane Rösener	Religion entdecken – verstehen – gestalten. Ein Lehrwerk für einen geschlechtersensiblen Religionsunterricht?	62
	praktisch	
Dirk Schliephake	Männer mit Ecken und Kanten. Abraham als Erzählfigur neu entdecken – nicht nur für Jungen	67
Melanie Beiner und Sönke von Stemm	„Bei mir bist du schön“. Fotoshooting zur Gottebenbildlichkeit von Frau und Mann. Eine Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I oder die Konfirmandenarbeit	72
Heike Schlottau	Gender Parcours	80
	informativ	
Dietmar Peter	Zwischen Zicken und Machos. Websites zum Thema „Gender“	87
Alexander Dölecke	Einer fremden Welt begegnen. Die „Bibel in gerechter Sprache“ im Evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe II	90
	Landeswettbewerb Ev. Religion: Anfang und Ende des Lebens. Ausschreibung für das Schuljahr 2010 / 2011	91
	Ausstellung: Katharina Sickert: Die guten Leute	92
	Impressum	76
	Ausstellung in der Lernwerkstatt	92
	Buch- und Materialbesprechungen	95
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	96
	Veranstaltungen Mitte Mai bis August 2010	97



Ein Erlebnis vor wenigen Wochen: Ich sitze in der Berliner U-Bahn und lese die neue Orientierungshilfe der EKD „Kirche und Bildung“. Gedanklich bin ich weit von den Menschen neben mir entfernt. Wie soll kirchliches Bildungshandeln auf den Wandel von Religion reagieren? Was bedeutet „Wandel“ von Religion konkret? Die U-Bahn hält, ich schaue auf, Oranienburger Tor, noch eine Station bis zur Friedrichstraße. Dann sehe ich auf der gegenüberliegenden Seite des U-Bahnschachtes eine große Plakatwand. Drei kurze Sätze in schwarzen Lettern springen förmlich zu mir herüber: „Gott schweigt. Der Teufel flüstert. Das Böse tötet.“ Wie sind diese Sätze gemeint? Eines ist deutlich: Es wird weder zu einem theologischen Vortrag, noch zu einer missionarischen Großveranstaltung eingeladen. Und: Die kulturelle Präsenz von Religion ist augenfällig. Sie begegnet in fundamental-theologischen Sätzen – als Werbung für einen Kriminalroman. Ein Beispiel für den „Wandel“ von Religion?

Die Orientierungshilfe beschreibt in bemerkenswerter Klarheit das Bildungsdilemma evangelischen Bildungshandelns. Einerseits ist die Bezugnahme auf Bildung für den evangelischen Glauben „konstitutiv“. Der Protestantismus wird nachdrücklich als „Bildungsbewegung“ beschrieben. Andererseits: Kulturelle und subjektive Religion haben sich weit von der kirchlichen Religion entfernt. Der Wandel von Religion, die (zumeist) individuell gelebten Formen von Religion, stellen kirchliches Bildungshandeln vor Fragen, für die es keine schnellen Antworten gibt. Dennoch gilt weiterhin: Das Evangelische ist ohne einen kritischen Bildungsbegriff nicht zu haben. Damit ist ein Maßstab gesetzt, an dem sich auch „missionarische“ Initiativen messen lassen müssen. Bildung lässt sich nicht „verzwecken“, auch nicht

für gut gemeinte Programme von Gemeindeaufbau. Bildung ist in gewisser Weise unverfügbar, ein Geschenk. Die geschwisterliche Affinität zum Glauben ist ihr Wesensmerkmal.

Die Beiträge des Heftes umfassen den thematischen Schwerpunkt „Gender“. Annebelle Pithan bestimmt in schulpädagogischer Perspektive Geschlechtergerechtigkeit als „Teil von Lernen an Heterogenität“ und skizziert aktuelle Entwicklungen in der Religionspädagogik im Blick auf Geschlechterdiskurse. Der Beitrag von Elisabeth Naurath diskutiert die Geschlechterthematik im Zusammenhang der Gewaltforschung und zeigt die Folgen einer Verkürzung bzw. Verfälschung kritischer Jungen- und Männerforschung auf. Naurath formuliert für den Religionsunterricht „Anregungen eines ‚geschlechtergerechten‘ Bildungsanspruchs“ mit der Zielsetzung, insbesondere die emotionale Dimension des Lernens zu stärken. Christiane Rösener fragt in ihrem Beitrag am Beispiel des Religionsbuches „Religion entdecken – verstehen – gestalten 5/6“ nach der Rolle von Lehrbüchern für einen „geschlechtersensiblen“ Religionsunterricht. Ihre kritische Analyse kommt zu dem Ergebnis, dass das Schulbuch Differenzen zwischen den Geschlechtern eher „unsichtbar“ macht und damit nicht zu einer „Auseinandersetzung mit Ungleichheiten“ beiträgt.

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Katharina Sickert, *Ohne Titel*, 2009, 110 x 140 cm

Katharina Sickert: Die guten Leute

Vom 25. April bis 26. Juni 2010 stellt das RPI Loccum Arbeiten der Malerin und Grafikerin Katharina Sickert aus. Der »Pelikan« zeigt eine Auswahl der Bilder.

Katharina Sickert wurde 1978 in Leipzig geboren. Von 1998 bis 2004 studierte sie Bildende Kunst zunächst in Alfter bei Bonn und dann am Kurt Schwitters Forum (FH) in Hannover. 2004 erhielt sie den Helen-Abbott-Förderpreis (Stipendium); ein Jahr später wurde sie zur Meisterschülerin von Prof. Verena Vernunft ernannt. Seit 2008 ist sie künstlerisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover, Fakultät für Architektur – Abteilung Malerei & Grafik.

Katharina Sickerts Malerei ist oft umrisshaft, manchmal wie mit dem Pinsel gezeichnet. Mitunter gibt es grafisch wirkende Linien, leichte, fast schwebende Auflösungen des Figurativen mit einer oft verblüffenden Transparenz. Ihre Motive sind Menschen. Oft sind es Momentaufnahmen, wie das Bild mit dem Titel „Kaffeeklatsch“ von 2004 (s. S. 54). Oder es handelt sich um Portraits wie die Arbeit „ohne Titel (4)“ von 2007 (s. S. 55), die Teil einer Serie aus vier Portraits ist, die wohl die Künstlerin selbst zeigen.

Ihre Arbeiten führt sie alle mit Eitempera auf Leinwand auf meist eher dunkelfarbigen Hintergründen aus.

Ausstellungen (Auswahl)

- 2010 *Adam, Eva und der Rest*, Galerie j3fm, Hannover
- 2009 *Von Menschen und Geweihen*, Galerie joy of peace, Köln.
- 2008 5. Jahresausstellung Schneider, Hannover
Zug um Zug Sparda Bank Hannover (Gruppenausstellung)
- 2007 *Bilderfolge, Schweinekette, Lichterreihe*, Städtische Galerie Lehrte
Kreuz und quer, Marktkirche Hannover, Ausstellungsprojekt der Kestner-Gesellschaft (Gruppenausstellung)
Bon Voyage“ Teil 2, Städtische Galerie Kubus und Kunsthalle Faust, Hannover(Gruppenausstellung)
- 2006 *Bon Voyage*“ Teil 1, École régionale des Beaux-Arts de Rouen (Gruppenausstellung)
4 auf'm Grund, Hallenbad Lehrte (Gruppenausstellung)
- 2005 *katharina sickert – helen-abbott-preisträgerin 2004*, Städtische Galerie Kubus Hannover

Geschlechtergerechte Religionspädagogik der Vielfalt

Von Annebelle Pithan

Als eines der Schlüsselprobleme von Bildung nennt Wolfgang Klafki die „gesellschaftlich produzierten, alten und neuen Ungleichheiten im Widerspruch zum Gerechtigkeitsprinzip“. Explizit erwähnt er die Ungleichheit „zwischen Männern und Frauen“¹. Positiv gewendet ist damit die Geschlechtergerechtigkeit als ein Ziel von Bildungsprozessen bestimmt. Rahmenrichtlinien, Lehrpläne und bildungspolitische Stellungnahmen haben inzwischen ebenfalls die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und die Geschlechtergerechtigkeit als Aufgaben formuliert und zielen auf eine „reflexive Koedukation“.²

Aufgabe der Schule ist es, die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Dazu gehört auch ihre geschlechtliche Identität. Sie sollen unterschiedliche Geschlechterrollen, -attribute, -bilder etc. kennenlernen und sich mit Vorurteilen und Stereotypen auseinandersetzen. Sie sollen sich mit den gesellschaftlichen Positionen von Frauen und Männern auseinandersetzen und erkennen, dass „Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Frau und Mann auf die Veränderung überkommener geschlechtsspezifischer Rollen zielt“.³ Sie sollen Optionen für ihre persönliche Entfaltung, den Respekt vor anderen und ihre Verantwortung für eine an (Geschlechter-)Gerechtigkeit orientierte Gesellschaft entwickeln.

In der Schulpraxis ruft das Bildungsziel der Geschlechtergerechtigkeit unterschiedliche Reaktionen hervor. Manchen Lehrkräften ist es unbekannt, andere halten es für wichtig, wieder andere für überholt. Auch Schülerinnen und Schüler verhalten sich ambivalent. Angesichts der immer höheren Anforderungen, die an Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden, kann die Auseinandersetzung mit der Geschlechterfrage – noch dazu gegen Widerstände –

subjektiv als Überforderung aufgefasst und abgewehrt werden. In der Tat kann damit zunächst mehr Arbeit und Aufmerksamkeit verbunden sein. Allerdings steht dem auch ein Gewinn gegenüber. Der Faktor Geschlecht bestimmt das Schulleben ohnehin, und viele Situationen, Konflikte etc. können dann deutlicher wahrgenommen, analysiert und pädagogisch angegangen werden. Geschlechtergerechtigkeit ist Teil von Lernen an Heterogenität – eine der zentralen Zukunftsaufgaben von Bildung und religiöser Bildung.

In der Religionspädagogik werden Geschlechterfragen seit etwa 20 Jahren bearbeitet. Mittlerweile liegen zahlreiche Veröffentlichungen vor, kürzlich erschien ein Überblickswerk.⁴ Die Theorien und Konzepte haben sich ebenso weiterentwickelt wie die gesellschaftliche und schulische Wirklichkeit. Aus der Vielzahl möglicher Themen möchte ich hier auf aktuelle Entwicklungen zu Geschlechterdiskursen und zu Gottesvorstellungen eingehen.

Geschlechtervorstellungen im Wandel

Welche Vorstellung jeder und jede Einzelne von männlich und weiblich hat, hängt mit der eigenen Biografie zusammen. Wie nehme ich mich als Frau, als Mann wahr? Was erwarte ich von Jungen, was von Mädchen? Welches Verhalten fördere ich, welches lasse ich durchgehen, welches untersage ich? Wie beurteile ich die Interaktionen in der Klasse? Welche Materialien wähle ich aus? Die Herausforderung besteht darin, sich die eigenen Einstellungen und Handlungsweisen bewusst zu machen und einen reflektierten Umgang mit der Geschlechterfrage anzustreben, d.h. Genderkompetenz zu erwerben.

Noch vor 50 Jahren schien es klar zu sein, wie Männer und Frauen/Jungen und Mädchen sind. Ein Junge weint nicht! Ein Mädchen macht sich nicht schmutzig! Die Jungen bereiteten sich darauf vor, als Familiernährer „ihren Mann zu stehen“. Die Mädchen bekamen Puppen, um „eine gute Mutter“ zu werden. Erst 1977 durfte die Frau gegen den Willen des Ehemannes berufstätig sein. Die Kirchen pflegten die Rollenverteilung „zum Wohle der Kinder und der Ehe“ oder weil die Frau in der Gemeinde zu schweigen habe. Die gesellschaftliche Realität sah häufig auch damals schon anders aus, aber die Geschlechtervorstellungen waren prägend und Ziel schulischer und religiöser Bildung.



Katharina Sickert, *Kaffeeklatsch*, 2004, 105 x 160 cm

Heute stehen den Geschlechtern mehr Möglichkeiten offen, in einzelnen Bereichen wurde die Hierarchie zwischen den Geschlechtern verringert oder abgebaut. Grundlegend wirksam bleibt in unserer Gesellschaft das „kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White). Wir kennen nur zwei Geschlechter und jeder Mensch muss sich diesen zuordnen. Ein Säugling ist ein Junge oder ein Mädchen. Das biologische Geschlecht, z.B. äußere Geschlechtsmerkmale, schien eindeutig festzustehen, das soziale Geschlecht, z.B. den Geschlechtern zugeschriebene Eigenschaften und Rollen, unterliegt dem historischen Wandel. Man unterscheidet daher zwischen sex (dem biologischen Geschlecht) und gender (dem sozialen Geschlecht). Welcher Seite dabei größere Bedeutung zukommt, wird unterschiedlich beurteilt. Derzeit wird das biologische Geschlecht wieder stärker diskutiert. Die einen halten es für ein zu überwindendes Konstrukt, die anderen behaupten es als grundlegend für die Geschlechterrollen.

Dekonstruktion von Geschlecht – Menschen sind verschieden

Der Kulturvergleich zeigt, dass die Zweigeschlechtlichkeit nicht naturgegeben ist. So kennen etwa nordamerikanische

indianische Kulturen die two-spirits, Menschen, die sich männlich und weiblich identifizieren. In Indien leben die Hirjas als Frauen mit einem Männerkörper, in Albanien Mädchen/Frauen als Männer, die Burrneshas.

VertreterInnen des Konstruktivismus und der queerbewegung⁵ – am bekanntesten ist die US-amerikanische Philosophin Judith Butler – vertreten die Auffassung, dass auch das biologische Geschlecht konstruiert sei. Es beruhe auf Konventionen. Menschen seien vielfältiger, könnten sich ändern und hätten je eigene (Geschlechter-)Identitäten. Tatsächlich sind die vermeintlich feststehenden biologischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern keineswegs eindeutig, was Hagemann-White bereits 1984

darlegte: Nicht alle Frauen können schwanger werden. Hormone werden mit Medikamenten angepasst. Etwa eins von tausend Kindern wird ohne eindeutiges Geschlecht geboren und als „Ausnahme“ (auch operativ) einem Geschlecht zugeordnet. Seitdem eine größere Offenheit für diese Themen herrscht, hört man öfter von Menschen, die mit dem Geschlecht, dem sie biologisch zugeordnet werden, nicht leben wollen oder können.

Der sehr zu empfehlende argentinische Film *XXY* zeigt eine Jugendliche, die als Mädchen aufgewachsen ist, sich in der Pubertät aber als Junge entwickelt. Es wird deutlich, wie wenig das „kulturelle

System der Zweigeschlechtlichkeit“ diesem Menschen gerecht wird. Sie/Er soll eines von beiden Geschlechtern sein und ist doch beides oder eben etwas Drittes: Alex!

Geschlechterdifferenz festschreiben – Mann und Frau verschieden geschaffen

In den letzten Jahren nehmen Stimmen zu, die die Geschlechter immer noch oder erneut biologistisch festschreiben wollen. Die biologistisch argumentierenden Positionen gehen von körperlichen Merkmalen, wie Genen, Hormonen oder Hirngröße aus und leiten davon weibliche und männliche Eigenschaften ab. Sie werden in populäre Literatur („Warum Frauen nicht einparken und Männer nicht zuhören können...“) ebenso verbreitet wie durch in den Medien zitierte Untersuchungen. Der Mann sei von Natur aus aggressiv (Jäger), die Frau habe das „Muttergen“.

In kirchlicher Bildungsarbeit knüpfen vor allem mythopoetische und christlich-fundamentalistische Strömungen an eine klare Geschlechterdifferenz an. Mythopoetische Ansätze, etwa in der kirchlichen Jungen- und Männerarbeit, gehen von vermeintlich zeitlosen männlichen Archetypen aus, die es wiederzuentdecken gelte: z.B. der „wilde Mann“, der „Krieger“, der „Priester“, der „Liebhaber“. Diese Ansätze können als Zugang zu eigenen Gefühlen und Erfahrungen durchaus Entwicklungsmöglichkeiten eröff-

nen. Sie greifen jedoch zu kurz, wenn sie Männer festlegen, ohne soziale, kulturelle u.a. Hintergründe einzubeziehen. Unberücksichtigt bleiben meist Unterschiede und Hierarchien zwischen Männern und mögliche Macht- und Hierarchieverhältnisse zwischen Männern und Frauen.

Im Sinne einer starren Geschlechterdifferenz argumentieren auch evangelikale/fundamentalistische Stimmen. Mann und Frau seien von Gottes Schöpfung her gleichwertig, aber verschieden. Ihre Bestimmung liege vor allem in Ehe und Familie. Der Mann sei das Haupt der Frau (Eph 5,29), die Frau Hilfe des Mannes (Gen 2,18). Der Mann müsse sich auf seine Versorgerrolle besinnen und so seinen „natürlichen Egoismus“ überwinden. Die Frau überwinde durch ihre Bestimmung als Hilfe des Mannes „natürliches Dominanzgefühl“. ⁷ Konflikte und Probleme gelte es „in Christus“ zu überwinden. Die „Genderideologie“ wird als „die Gesellschaft zerstörende Ideologie“ für den „Familienverfall“ verantwortlich gemacht und „staatliche Umerziehungsmaßnahmen gegen Genderstereotype“ angeprangert. Die „Auswechselbarkeit“ von Frau und Mann und die „Veruneindeutigung des Geschlechts“ ⁸ seien wider die göttlich legitimierte Grundordnung von Ehe, Familie und christlichen Werten in der Gesellschaft.

Diese Positionen stellen eine zunehmende Herausforderung für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik dar. Sie antworten auf ein steigendes Sicherheitsbedürfnis in einer andauernden Wirtschafts- und Orientierungskrise. Unberücksichtigt bleiben dabei die Pluralisierung von Lebensentwürfen, die multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft wie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Veränderung von Familien und Geschlechterrollen. Es gibt keine eindeutigen Definitionen der Geschlechter weder in wissenschaftlichen Untersuchungen noch in der Bibel. Einstellungen sind biografisch bedingt, gesellschaftlich geformt und von Interessen bestimmt. (Religiöse) Bildung hat das Ziel, Kinder und Jugendliche für eine plurale Welt vorzubereiten, indem sie sich gemäß ihren Möglichkeiten jenseits von Festlegungen entfalten, die eigene Würde erkennen, die Würde anderer respektieren lernen. Das Akzeptieren von Unterschiedlichkeit, ohne diese in Hierarchien und Abwertungen umzudeuten, ist ein zentrales Ziel von Bildung. Wie sich geschlechtsspezifische Sozialisation mit religiöser Bildung verknüpft, möchte ich anhand von Gottesvorstellungen skizzieren.

Gottesvorstellungen – eine Frage des Geschlechts?!

Gottesvorstellungen sind ein zentrales Gebiet religiöser Bildung. An ihnen wird erkennbar, wie Kinder und Jugendliche sich selbst verstehen, was ihnen wichtig ist, was sie fürchten und hoffen. Im besten Falle werden ihnen „Fens-

ter zum Unendlichen“ (Dorothee Sölle) geöffnet, die für sie in ihrer Lebenswelt förderlich sind. Sie sind eines der am meisten untersuchten Themen des RU⁹, wobei zunächst gemalte Bilder, neuerdings auch andere Visualisierungen sowie Gespräche und Videoaufzeichnungen über den Malprozess zu Grunde liegen.



Katharina Sickert, *Ohne Titel (4)*, 2007, 95 x 110 cm

Untersuchungen zum Malen haben ein deutlich klischeehaftes Bild ergeben: „Mädchen zeichnen gerne Prinzessinnen, Pferde, Häuser und Motive, die Beziehungsgeschehen zum Ausdruck bringen. Jungen bevorzugen Fahrzeuge, Raumschiffe, Dinosaurier und Monster und zeichnen häufiger aggressive Motive.“ Jungen lassen sich in ihrer Motivwahl „stärker von medial vermittelten Themen (Werbung, Musikszene, aktuelle öffentliche Diskussion)“ beeinflussen; im Stil sind sie spontaner, dynamischer. Mädchen bemühen sich „schönere“ Bilder zu malen. ¹⁰ Diese Ergebnisse bestätigen sich auch in Untersuchungen zu Bildern, die Kinder von Gott malen. ¹¹

Die Untersuchungen der 1990er Jahre zeigen, dass Jungen und Mädchen gleichermaßen vor allem die Frage nach der Beziehung zwischen Gott und Mensch, nach dem Wirken Gottes in der Welt, nach der Bedeutung Gottes für das eigene Leben sowie Fragen nach dem Ort und der Macht Gottes beschäftigt. ¹² Die Kinder ordnen Gott positive Eigenschaften und Metaphern zu. Dabei stellen Jungen häufiger religionskritische Fragen: Macht und Ohnmacht Gottes, Glaube und rationale Welterklärung, Gleichsetzung von Glaube und Aberglaube, Bedeutungslosigkeit Gottes als Erhalter der Welt. Einige Jungen verwenden Bilder aus der Technik und übertragen sie auf das Wirken Gottes in der Welt sowie auf die Beziehung zwischen Gott und Mensch. Gott wird eher als jemand gesehen, der radikal in die Welt eingreift. Die Mädchen verfügen über ein breiteres Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten und wählen Merkmale, „die auf Weisheit, Transzendenz und Beziehung hin-

deuten (z.B. Bart, Heiligenschein, ausgebreitete Arme), während Jungen historische Insignien politischer Macht und Herrschaft, wie Krone, Thron und Kreuz, bevorzugen¹³. Lehmann kommt zu dem Schluss, „dass Mädchen eher als Jungen die personale Nähe Gottes zu den Menschen darstellen und über ein breiteres Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten verfügen, um persönlich plausibel von Gottes Beziehung zur Welt und zu den Menschen zu sprechen“, während Jungen eher „die Macht und Kraft Gottes betonen“¹⁴.



Katharina Sickert, *Johannes II*, 2008, 70 x 80 cm

Eine Studie von Georg Hilger und Anja Dregelyi zu „geschlechtstypischen und geschlechterdifferenzen Merkmalen in den Gottesvorstellungen“ von zehnjährigen Grundschulkindern¹⁵ zeigt „realistischere, stärkere und provokativere Darstellungen bei vielen Jungen“¹⁶. Sie verwenden Motive aus der Comic- oder Computerwelt und männlich geprägte Stereotypen: Ritter, Marsmenschen, Science-fiction Figuren und roboterhafte Gestalten. Sie betonen die Größe Gottes, insbesondere seine Mächtigkeit und Kraft, selten findet sich „ein Du in persönlicher Beziehung“¹⁷. Die Darstellungen der Mädchen sind personaler und drücken stärker Gottes Fürsorglichkeit, Schutz, Nähe aus und enthalten öfter weibliche Attribute wie Ketten und Kleider. Die Bilder der Mädchen zeigen die Andersartigkeit, Transzendenz und Unsichtbarkeit Gottes bei gleichzeitiger personaler Nähe zu den Menschen.

Diese Ergebnisse bestätigen auch die Untersuchungen von Anna-Katharina Szagun, die ab 1999 Rostocker Schülerinnen und Schülern im Alter von sechs bis 17 Jahren aus überwiegend nicht christlichen Elternhäusern vier bis sieben Jahre lang begleitete.¹⁸ Die qualitative Längsschnittstudie basiert auf Visualisierungen (Materialcollagen der Kinder) und persönlichen Gesprächen. Szagun kommt zu dem Ergebnis, dass Mädchen bevorzugt Naturmaterialien verwenden, Jungen dagegen technisches Material sowie

technische Vergleiche für Gott verwenden. Zudem schienen Jungen bereits im Grundschulalter zu spüren, „welchen Gewinn für das Selbstwertgefühl eine Person aus der Spiegelung in einer gleichgeschlechtlichen göttlichen Figur ziehen“ kann.¹⁹

Stephanie Klein konzentrierte sich in ihrer viel beachteten Studie auf die Gottesbilder von Mädchen und die mögliche Weiblichkeit Gottes.²⁰ Sie fand weibliche Gottesbilder als Ergänzung von Gott („seine Frau“). Bemerkenswert ist ein Mädchen, das Gott als Figur mit weiblichen Attributen malt, jedoch die Figur im Gespräch als Jesus bezeichnet. Im weiteren Gespräch spricht sie von der gemalten Person wieder als „sie“. In einem Folgebild malt sie Jesus anders, z. B. mit Bart. Klein vermutet, dass Mädchen vielleicht weibliche Vorstellungen von Gott haben, gleichzeitig aber bereits internalisiert haben, dass Gott nicht weiblich sein kann oder dass es nicht gut ist, von Gott als weiblich zu sprechen. Diesen Ansatz stützen die Untersuchungen von Manuela Wiedmaier zu Gottesvorstellungen von Grundschulern und Grundschülerinnen, die besonders die Gespräche und Interaktionen der Kinder beim Malen und Verändern ihrer Bilder analysierte.²¹ Auch sie stellt fest, dass sich allein Mädchen mit dem Geschlecht Gottes auseinandersetzen und mit einem „internalisierten Denkverbot der Weiblichkeit Gottes“ umgehen.²²

„Gott hat mehr als einen Namen“

Auch wenn man die methodische Begrenztheit von solchen Studien berücksichtigt, fördern sie doch interessante Ergebnisse zutage. Sie machen deutlich, dass Kinder individuelle Zugänge zu Gott haben, die mit ihrer Lebenswelt korrespondieren. Durch die Geschlechterbrille zeigen sie auch bemerkenswerte Unterschiede zwischen (einer Gruppe von) Mädchen und Jungen und weisen darauf hin, dass eine geschlechtstypische Sozialisation nach wie vor wirksam ist und sich auch auf religiöse Vorstellungen auswirkt. Insbesondere die auch aus der Entwicklungspsychologie bekannte Beziehungsorientierung der Mädchen sowie die verdrängte Bedürftigkeit von Jungen scheinen in Verbindung mit der jeweiligen Gottesbeziehung zu stehen. Wenn Jungen lernen, dass sie als „kleiner Mann“ alles im Griff haben müssen, projizieren sie vielleicht ihre Ängste und Machtfantasien auf einen Gott, der alles regelt. Wenn Mädchen dazu erzogen werden, nett zu sein und für andere zu sorgen, liegt ihnen die Vorstellung einer Naturwelt, die sie hegen können oder eine sich wandelnde Beziehung zu Gott vielleicht nahe. Beobachtungen in der Schulpraxis und Studien könnten hier weiterführen.

Über das Ernstnehmen der vorhandenen Geschlechterstereotype und ihrer Funktion hinaus, kommt es aber auch darauf an, diese zu irritieren und den Schülerinnen und Schülern neue Blickwinkel zu eröffnen. Es reicht nicht zu beklagen, dass Jungen mit dem lieben, fürsorglich zuge-

wandten Gott nichts anfangen könnten. Kritisch bemerkt Thorsten Knauth dazu, dass „martialische, kräftige und kriegerische Bilder eine neue Farbe in die allzu harmonieorientierte Verkündigung bringen können“, es bestehe aber die Gefahr einer „unkritischen Remaskulinisierung der Gottesrede“.²³ Ziel ist vielmehr die Erweiterung der Lebensmöglichkeiten und Gottesvorstellungen.

Vor allem weibliche Attribute für Gott scheinen den Untersuchungen zufolge einem Denkverbot zu unterliegen. „Gott wird als unterschieden vom Menschen dargestellt, doch ist die Personalität Gottes notwendig mit der Männlichkeit verbunden, sowohl in der kindlichen Vorstellungswelt als auch in kulturellen Darstellungsweisen. Gott kann in nicht-personalen Symbolen, als Sonne, Kerze, Brot etc. dargestellt werden, nicht aber als Frau“.²⁴ Hier wirkt sich aus, dass das weithin tradierte Gottesbild bestimmte männliche Bilder ins Zentrum stellte: Herrscher, König, Vater. Damit spiegelte es auch eine patriarchale Gesellschaft, in der der Mann in Gesellschaft und Familie zu bestimmen hatte. Diese „Ordnung“ wirkt bis heute, anscheinend auch bei nicht christlich sozialisierten Kindern, fort. Verdrängt und vergessen sind andere biblische Gottesbezeichnungen: Gott als „alles gebärender Mutterschoß“ (Apg 17,26ff.), als Henne (Mt 23,36; Lk 13,34), als Adler (Ex 19,4) oder als Quelle (Ps 36,10). Adonai (Gott) kann auch mit „die Ewige“ übersetzt werden. Ruach (Geist Gottes), ist z.B. in Gen 1,1, grammatikalisch Femininum und daher besser mit „Geistkraft Gottes“ zu übersetzen. Auch die „Weisheit“ (z.B. Spr 1,20-33) repräsentiert das göttliche Wirken und eine Tradition der Christentumsgeschichte, die vor allem in der Mystik aufgegriffen wurde.²⁵ Die Wandlungsfähigkeit Gottes wird auch in der Vorstellung einer „Clownin Gott“ (Gisela Matthiae) ausgedrückt. Wenn die Menschen als Ebenbilder Gottes geschaffen sind, hat dies Auswirkungen auf das Gottesverständnis, es spiegelt das Männliche und das Weibliche wider.

Es geht um eine Kontextualisierung der Gottesbeziehung. Ein Kind, das leidet, wird von einem anderen Gottesnamen angesprochen als eines, das zufrieden ist. Eine geschlechterbewusste Religionspädagogik unterstützt Mädchen, die als weibliche Wesen zum Bilde Gottes geschaffen wurden, sich in christlichen Vorstellungen wiederzufinden. Sie unterstützt Jungen, mit ihren Ängsten konstruktiv umzugehen. Sie schärft den Blick für die Unterschiedlichkeit der Menschen – auch als Mädchen und Jungen.

Dr. Annebelle Pithan ist wissenschaftliche Referentin am Comenius-Institut Münster.

Anmerkungen

¹ Klafki, Wolfgang: Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen, in: Braun, Karl-Heinz (Hg.): Schule mit Zukunft. Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt, Opladen 1998, S. 145-208, hier S. 151.

- ² Vgl. z.B. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2003, S. 14 u.ö.
- ³ Z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre, Düsseldorf 1999, S. 34 u.ö.; Zitat S. XIV.
- ⁴ Pithan, Annebelle u.a. (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009.
- ⁵ Queer (engl. schräg, quer) bezeichnet eine (Theorie)Bewegung, die u.a. aus der Sicht von Homosexualität, Transgender u.a. die Zweigeschlechtlichkeit infrage stellt.
- ⁶ Hagemann-White, Carol: Sozialisation. Weiblich-männlich? Opladen 1984.
- ⁷ Cochlovius, Joachim, Das biblische Bild von Mann und Frau – genial und aktuell, in: Männerfrust und Frauenpower. Die Geschlechterkrise und ihre Überwindung, idea-Dokumentation 5/2008, 37-40, hier 37.
- ⁸ Hoffmann, Monika, Die Auflösung der Geschlechterordnung und die Gender-Indeologie, in: Männerfrust und Frauenpower. Die Geschlechterkrise und ihre Überwindung, idea-Dokumentation 5/2008, 27-36, hier 34.
- ⁹ Zusammenfassend Lehmann, Christine: Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie, Neukirchen-Vluyn 2003; Lehmann, Christine: Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen, jungen Männern und Frauen. Eine Betrachtung neuer Untersuchungen unter der Gender-Perspektive, in: Pithan, Annebelle u.a. (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, S. 182-193. Zur Methodendiskussion vgl. z. B. Klein, Stephanie: Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart u.a. 2000.
- ¹⁰ Wichelhaus 1993, S. 86f., zit. n. Wiedmaier, Manuela: Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen ... Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse, Berlin u.a. 2008, S. 60.
- ¹¹ Im Folgenden beziehe ich mich auf Lehmann 2003 und 2009. Ich gehe hier nur auf Kinder ein, zu Jugendlichen vgl. ebd.
- ¹² Lehmann 2003, S. 137f.
- ¹³ Lehmann 2009, S. 183.
- ¹⁴ Lehmann 2009, S. 191.
- ¹⁵ Hilger, Georg / Dregelyi, Anja: Gottesvorstellungen von Jungen und Mädchen – ein Diskussionsbeitrag zur Geschlechterdifferenz, in: Bucher, Anton A. u.a.: „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 1, Stuttgart 2002 [2. Aufl. 2008], S. 69-78, hier S. 70.
- ¹⁶ Hilger / Dregelyi 2002, S. 73.
- ¹⁷ Hilger / Dregelyi 2002, S. 73.
- ¹⁸ Szagun, Anna-Katharina: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die mehrheitlich in konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006.
- Szagun, Anna-Katharina / Fiedler, Michael: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die mehrheitlich in konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2008.
- ¹⁹ Szagun 2006, S. 362.
- ²⁰ Klein, Stephanie: Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart u.a. 2000.
- ²¹ Wiedmaier 2008.
- ²² Wiedmaier 2008, S. 382.
- ²³ Knauth, Thorsten Jungen in der Religionspädagogik – Bestandsaufnahme und Perspektiven, in: Pithan, Annebelle u.a. (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 72-94, hier 91.
- ²⁴ Stephanie Klein zit.n. Wiedmaier 2008, S. 79.
- ²⁵ Sölle, Dorothee: Mystik und Widerstand. „Du stilles Geschrei...“, Hamburg 1997.

Gewaltprävention als Genderthema?

Die Bedeutung von Emotionen für ethische Bildungsprozesse im Religionsunterricht

Von Elisabeth Naurath

Es steht außer Zweifel, dass ethische Bildung ein wesentliches Ziel von Religionsunterricht darstellt. Auch wenn seit dem Volksentscheid in Berlin neu diskutiert wird, ob ethische Bildung im Kontext einer religiösen Verortung oder losgelöst hiervon geschehen soll, ist doch die umgekehrte Frage geklärt: Religiöse Bildung impliziert die Vermittlung eines Wertehorizonts, der sich in Lebensorientierungen und -einstellungen als Ausdruck ethischer Kriteriologie vollzieht – im Fall christlichen Religionsunterrichts auf der Basis eines biblisch legitimierten Menschenbildes. Doch können wir vom Menschen sprechen ohne seine Leiblichkeit und damit auch Geschlechtlichkeit in den Blick zu nehmen? Müssen wir nicht vielmehr geschlechtsspezifisch differenzieren, wenn es in der Ethik um Lebenseinstellungen und Wertorientierungen geht: Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es hier zwischen Jungen und Mädchen? Welche Bedeutung haben Rollenerwartungen im Blick auf den Umgang mit gesellschaftlichen Normen? Aufgrund welcher Erfahrungen geschieht Gewissensbildung? Spielen da nicht ganz entscheidend auch die biographischen Hintergründe von männlicher und weiblicher Sozialisation hinein?

Die Geschlechterfrage begegnet bei Themen wie Schöpfung und Menschenbild, Liebe und Sexualität oder ‚Leben in Gemeinschaft‘. Insbesondere Impulse feministischer Religionspädagogik haben im Blick auf anthropologische Themen ethischer Bildung zu Revisionen bei Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien geführt, indem nun vermehrt ‚sex and gender‘ (biologische und soziale Geschlechtlichkeit) als Differenzkriterien in den Blick kommen. Problematisch ist allerdings, dass bei Themen wie Frieden, Gerechtigkeit oder Freiheit die Geschlechterfrage theoretisch wie auch praxisbezogen nur eine marginale Rolle spielt – so als

gäbe es bei der Etablierung eines Wertebewusstseins keine geschlechtsspezifischen Unterschiede, so als hätte die Verwirklichung von Werten wie beispielweise ‚Frieden‘ angesichts der Erscheinungsformen von Gewalt im häuslichen Kontext, in den Schulen oder gar in den kriegerischen Auseinandersetzungen dieser Welt keine dezidiert geschlechtliche Dimension.

Die Faszination von Gewalt

In der schulischen Praxis stellt sich die friedenspädagogische Frage häufig anders, nämlich geschlechtsspezifisch dar, wie folgendes Beispiel¹ deutlich macht: In einer dritten Grundschulklasse wurde im Religionsunterricht anhand der Jakob-Esau-Geschichte das Thema ‚Segen‘ behandelt. Die Kinder sind aufgefordert, ein eigenes Bild zu malen mit der Überschrift ‚Segen in meinem Leben‘. Ein neun-jähriger Schüler zeigt der Lehrerin sein Bild, auf dem er Krieg gemalt hat: Panzer, Flugzeuge mit Bomben etc. Die Lehrerin fragt ihn erstaunt, was das mit Segen zu tun habe. Darauf antwortet der Schüler: „Ach, Krieg zu malen ist viel spannender. Ich werde am Schluss alles rot durchstreichen, dann ist es ein Friedensbild!“

Dieses frappierende Beispiel aus dem Religionsunterricht zeigt die Faszination von Gewalt, die ein Segens- oder Friedensbild im Vergleich zu Gewaltdarstellungen für – nach meiner Erfahrung – vorrangig männliche Grundschul-kinder als langweilig erscheinen lässt. Wo könnten die Gründe für diese Faszination von ‚sex and crime‘ liegen? Könnte es sein, dass vor allem Jungen von Macht, Stärke, Gewalt und medialen Helden fasziniert sind, weil sie eigene Gefühle der Ohnmacht und des ‚Noch-nicht-Könnens‘ angesichts

impliziter Erwartungen an ihre Geschlechterrolle dadurch kompensieren? Begeistern die magischen Künste Harry Potters die Heranwachsenden so sehr, weil hier Grenzen der Wirklichkeit machtvoll durchbrochen werden können? Drückt sich darin auch eine Sehnsucht nach Befreiung von Konventionen oder Stereotypisierungen aus? Der Religionsunterricht hätte sich hier der Frage zu stellen, inwieweit diese Sehnsucht auch als Sehnsucht nach Gott respektive nach dem Heiligen als Entgrenzendem wahr und ernst zu nehmen ist. Dies insbesondere, da das Heilige nach Rudolf Otto ‚fascinosa et tremendum‘ (also Faszinierendes und Erschreckendes) in sich vereint und sich damit einseitigen Zuschreibungen sperrt. Verständlicherweise wird also eine Religionsdidaktik, die nur den ‚allzeit lieben Gott‘ vermitteln will, in ihrer Einäugigkeit Dimensionen des Gottesbildes und der Gottessehnsucht ausblenden, die – religionspsychologisch betrachtet – vor allem für männliche Kinder und Jugendliche bedeutsam sein könnten.

Die ‚Genderisierung‘ des Gewaltdiskurses

Während noch in den 1980er Jahren die Geschlechterthematik in der Gewaltforschung weitgehend unbeachtet war, erregt heute die gezielte forschungswissenschaftliche Frage ‚Wie kommt die Gewalt in die Jungen?‘² kaum Widerspruch. Hierbei muss der öffentliche Diskurs zur Gewaltthematik in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Aufmerksamkeitsbedingungen gesehen werden: Die Frage, ob man tatsächlich von einem deutlichen Anstieg der Kinder- und Jugendgewalt in unserer Gesellschaft sprechen kann oder ob hier ein wahrnehmungspsychologisches Problem vorliegt, das die (vor allem mediale) Bewusstmachung zu einem Prozess ständiger Bewusstwerdung aufgrund höherer Aufmerksamkeit führt, gleicht der Frage nach der Priorität von Huhn oder Ei. Kriminologische Statistiken konstatieren zwar eine Verjüngung und Verrohung von Gewalttaten, machen jedoch die mediale Fokussierung auf gewalttätige Einzelphänomene für den Eindruck einer wachsenden Gewaltbereitschaft verantwortlich. Ähnliche Wahrnehmungsprozesse untermauern auch die Behauptung eines grundsätzlich ‚männlichen Gesichts‘ der Gewalt.³ Nicht zuletzt trägt eine Verkürzung bzw. Verfälschung kritischer Jungen- und Männerforschung in populärwissenschaftlicher Ratgeberliteratur dazu bei, weiterhin rollenspezifische Klischees zu bedienen. Hierbei fallen drei Stoßrichtungen der Argumentation auf: der ‚Arme-Jungen‘-Diskurs, der ‚Die-Schule-versagt‘-Diskurs und der ‚Wie-Jungen-sind‘-Diskurs.⁴ Die Probleme männlicher Identitätsentwicklung fokussiert der ‚Arme-Jungen‘-Diskurs, indem resümiert wird, dass der Wandel der Geschlechterrollen für die heranwachsenden Jungen zu einem unlösbaren Paradox geführt habe: einerseits sollten sie Stärke nach dem Muster traditioneller Männlichkeitsvorstellungen und andererseits emotionale Kompetenzen wie Sensibilität und Einfühlungsvermögen entwickeln. Die Konfrontation mit zwei einander widersprechenden Männerbildern führe jedoch zu starker Verunsicherung, welche sich wiederum in wachsender

Aggression und Gewaltneigung ausdrücken kann. Daran anknüpfend sieht der ‚Die-Schule-versagt‘-Diskurs eine deutliche Benachteiligung der Jungen in schulischen Lerninhalten und -formen sowie Leistungsmaßstäben, da die Unterrichtsorganisation den eher extrovertierten und raumgreifenden, männlichen Interessen entgegenstünde. Auch diese in gewissem Sinn falschen Anforderungen an Heranwachsende männlichen Geschlechts bergen ein eklatantes Konfliktpotential in sich, das aufgrund der biologischen Disposition – hier wird vor allem mit dem erhöhten Testosteronspiegel als ‚Männlichkeitshormon‘ argumentiert – die Gewaltbereitschaft der Jungen stark erhöhe. Diese Argumentation des ‚Wie-Jungen-sind‘-Diskurses hat im pädagogischen Kontext eine auf besonders problematische Weise ‚entlastende‘ Funktion, die ideologiekritisch zu entlarven ist: Wenn Eltern von einem Vortrag zum männlichen Testosteronspiegel kommen und sich nun endlich das Aggressionspotential ihres Sohnes erklären können, ist die entschuldigende Wirkung nicht nur eine Absage an pädagogische Bemühungen, sondern erinnert an traditionell rollenspezifische Einstellungen, die angesichts männlicher (auch sexueller) Gewaltneigung gerne mal ein Auge zudrückt. Demgegenüber verweisen Studien der kritischen Jungen- und Männerforschung darauf, Gewalt nicht vornehmlich als Form männlicher Lebensweise bzw. -bewältigung anzusehen, sondern gesellschaftspolitische Zusammenhänge einer ‚hegemonialen Männlichkeit‘⁵ bzw. die weiterhin evidente Rolle von Männlichkeitsmythen⁶ in den Blick zu nehmen.

Jugendliche Brutalität – Mangel an Mitgefühl

Wenn auch ein grundsätzlicher Anstieg der Kinder- und Jugendgewalt als gesellschaftliches Phänomen in Frage zu stellen ist, so warnen doch Kriminalstatistiken⁷ vor einer steigenden Brutalität. Im Unterschied zu früheren Gewaltdelikten werde heute auf ein bereits am Boden liegendes und damit besiegt ‚Opfer‘ mit äußerster Brutalität eingeschlagen und ohne Hemmschwelle eingetreten. Ein auffälliger Mangel an Einfühlungsvermögen und Mitgefühl wird angesichts derartiger massiver Grenzüberschreitungen diagnostiziert. Dies allerdings ist nicht ohne geschlechtsspezifische Hintergründe zu sehen – wie emotionspsychologische Forschungen zur Entwicklung von Mitgefühl zeigen.⁸ So wird nicht nur in der Gewaltpräventionsforschung, sondern auch in Konzepten einer geschlechterbewussten Pädagogik die Entwicklung emotionaler Kompetenz als Kernbereich der Förderung von Prosozialität gesehen.⁹ Die Frage nach Geschlechterunterschieden durchzieht mittlerweile wie ein roter Faden emotionspsychologische Forschungen. Jutta Kienbaum, Professorin für Entwicklungspsychologie in Bozen, konnte in ihren langjährigen Studien zur Genese von Mitgefühl zeigen, dass das Geschlecht eines Kindes bzw. eines Jugendlichen einen wesentlichen Effekt auf pädagogische Beziehungsstrukturen – und damit auch für die Entwicklung mitfühlenden und prosozialen Verhaltens hat. Bereits im Kleinkindalter

lassen sich signifikante Unterschiede feststellen: Die Mädchen zeigten im Mittel deutlich höhere Bereitschaft zu Mitgefühl und drückten diese emotionale Betroffenheit in tröstendem Verhalten aus.¹⁰ Auch zwei umfassende Jugendstudien¹¹ der Universität Augsburg mit fast 1.000 Jugendlichen sprachen dem Parameter ‚Geschlecht‘ höchste Relevanz im Blick auf den Wert ‚Mitgefühl‘ zu. Haben Jungen also weniger empathisches Einfühlungsvermögen als Mädchen?



Katharina Sickert, *Cousine*, 2006, 95 x 125 cm

Es wird so gedeutet, dass im Jugendalter der Sozialisationsdruck zur Anpassung an die gesellschaftlich vorgegebene Geschlechterrolle steigt. Dies dürfte der Grund dafür sein, dass die Mitgefühlsbereitschaft der Mädchen von der Kindheit zur Jugendzeit im Vergleich zu den Jungen deutlich zunimmt. Ob Mädchen und Frauen aber wirklich empathischer sind oder lediglich stärker den Rollenerwartungen entsprechen, bleibt eine spannende Frage. In diesem Zusammenhang hat Hoffman¹² auf die hohe Relevanz sogenannter Induktionen hingewiesen, die gegenüber Mädchen auffallend häufig gezeigt wurden: Induktionen im erzieherischen Verhalten sind opferzentrierte Erklärungen, d.h. dem Kind werden die verletzten Gefühle einer anderen Person bewusst gemacht, um Empathie bzw. Verantwortungsbewusstsein zu stärken. Im Gegensatz hierzu stehen Disziplinierungsmaßnahmen und Strafen, die die Aufmerksamkeit vom Gegenüber abziehen und Schuldgefühle erzeugen. Diese Emotionskontrolle wirkt sich nach Hoffman besonders negativ auf die Jungen aus, denn unterdrückte Gefühle blockieren die Offenheit und Sensibilität für andere und suchen sich in Aggressionen ein Ventil.

Emotionales Lernen als Chance

Was bedeutet das für den Religionsunterricht? Es bedarf hierzu einer Ermöglichungsdidaktik. Das heißt, dass die

Schüler und Schülerinnen neben der kognitiven Reflexion ethischer Fragen wie beispielsweise mittels Dilemmageschichten auch Möglichkeiten haben sollten, eigene Erfahrungen, Fragen, Eindrücke und Gefühle im Unterrichtsprozess zum Ausdruck zu bringen. Diese emotionale Dimension des Lernens in den Blick zu nehmen, ist nicht nur für den Bereich der Grundschuldidaktik, sondern gerade auch für die weiterführenden Jahrgangsstufen, in denen eher kognitive Lernprozesse intendiert sind, wesentlich. Auf dieser

Basis – einer Integration dezidiert emotionaler Gehalte – können geschlechtsspezifische Sichtweisen offensichtlich eingebracht und reflektiert werden. In einer Zusammenschau theologischer, pädagogischer und psychologischer Kriterien lassen sich daher für den Religionsunterricht folgende Anregungen eines ‚geschlechtergerechten‘ Bildungsanspruchs zusammenfassen:¹³

Religiöse Bildung geht nicht von einem heteronomen Moralverständnis aus, sondern von Bildung als Selbstbildung, d.h. es geht hier um Selbstbewusstwerdungsprozesse. Erst das Wahrnehmen und Ausdrücken eigener Gefühle macht es möglich, Gefühle anderer zu deuten und konstruktiv mit ihnen umzugehen. Unterrichtspraktisch sollte daher das Prinzip handlungsleitend sein: ‚Alle

Gefühle sind erlaubt, nicht aber alle Verhaltensweisen!‘ Dies impliziert eine grundsätzliche Wertschätzung der Person, die bestätigend und anerkennend ist – ohne gleichzeitig den Anspruch auf (selbst)kritische Korrekturen aufzugeben. Aus emotionspsychologischer Sicht wird eine besondere Chance präventiver Intervention in der Möglichkeit des Erlebens positiver Gefühle zum Aufbau psychosozialer Ressourcen gesehen. Insofern der christliche Glaube sui generis die Aufgabe ernst nimmt, als Ausdruck des Evangeliums die mitfühlende und liebende Zuwendung Gottes zu jedem Menschen – Jungen wie Mädchen in deren Kontextualität und Individualität – spürbar werden zu lassen, garantiert der Religionsunterricht aufgrund seines Bildungsanspruchs Freiheit im Fühlen, Denken und Glauben.

Als Grundbedingung emotionaler wie auch sozialer Entwicklung gilt die unterrichtspraktische Realisierung zur Wahrnehmung und zum Ausdruck von Emotionen. Gerade im gegenwärtigen Kontext von medialer Reizüberflutung wird diese programmatisch als ästhetische Bildung im ursprünglichen Sinn des Wortes gefordert. Dass der Religionsunterricht besondere Möglichkeiten auch zur Wahrnehmung von Emotionen bietet, liegt auf der Hand und kann methodisch adäquat umgesetzt werden: Wege der Selbstreflexion – ob dies Meditationen, Bildbetrachtungen, spielerische Elemente oder kreatives Schreiben sind – umfassen genuin religionspädagogisches Handeln und ermöglichen die Bewusstwerdung von Gefühlen. Dies sollte allerdings in der Umsetzung nicht so arrangiert werden, dass nur oder vorrangig die Mädchen angesprochen werden.

Vielmehr ist der Rahmen so zu öffnen, dass *alle* Gefühle erlaubt sind und nicht im Sinne eines ‚Religionsstunden-Ichs‘ nur die positiven und prosozialen Gefühle artikuliert werden dürfen. Hierzu gehört auch die Auseinandersetzung mit biblischen Texten, in denen Gewalt eine Rolle spielt: Weder die Verdrängung solcher Texte, noch deren Rationalisierung oder Harmonisierung sind legitim oder hilfreich. Vielmehr können sie eher geeignet sein, um negative, angst- und schuldbesetzte Gefühle von Schülerinnen und Schülern aufzugreifen und einen Prozess gemeinsamer Klärung in Gang zu bringen.

Dies wiederum schult das Emotionsverständnis und Emotionswissen: Eigene Gefühle wahrnehmen, verbal artikulieren oder nonverbal ausdrücken zu können, ist nicht zuletzt die Voraussetzung dafür, Ärger, Wut und Aggression bewusst zu machen und zu reflektieren. Der Religionsunterricht kann – vielleicht mehr als andere Fächer – Möglichkeiten zur Sensibilisierung eigener Gefühle eröffnen. Denn neben der zwischenmenschlichen Perspektive spielt ja auch die Gott-Mensch-Beziehung als Transzendierung der Wirklichkeit eine Rolle. Dies wirft insbesondere die Frage nach einer adäquaten Bibeldidaktik auf, mit deren Hilfe es gelingen kann, eigene Emotionen in der Fülle der Gefühlswelten biblischer Figuren zu verlebendigen. So sind biblische Geschichten geeignet, sowohl Basisemotionen (wie Freude, Wut, Angst, Traurigkeit), als auch komplexe Emotionen (wie Mitgefühl, Neid, Schuld etc.) in der Verfremdung biblischer Personen ausdrücken zu dürfen.

Dies möchte ich abschließend an einem Beispiel aus dem Religionsunterricht zum Thema Mose illustrieren¹⁴: Wenn es einige Jungen (es handelt sich um zehnjährige Viertklässler) „echt cool“ finden, dass Mose einen Ägypter erschlagen hat, dann greifen weder moralische Appelle noch Disziplinierungsmaßnahmen. Vielmehr kann eine intensive, d.h. nicht nur auf der kognitiven Ebene, ablaufende Beschäftigung mit der biblischen Geschichte selbst weiterführend sein. Aus meiner Erfahrung erweitert sich durch Methoden kreativer Bibeldidaktik das religionsdidaktische Handlungsrepertoire enorm: Wir haben ein Standbild (das heißt ohne Bewegung und ohne Worte) zur Unterdrückungssituation in Ägypten in Gruppenarbeit gestaltet. In der anschließenden Reflexion meinten jene ‚coolen Jungs‘, dass die Perspektive von ‚Oben-Sein‘ gar nicht angenehmer war als die von ‚Unten-Sein‘. Entscheidend ist auch die Möglichkeit zum Rollentausch, indem die mutmaßlich andere und fremde Seite auch erlebt werden kann. Wie ist das, wenn die Mädchen den aggressiveren Part übernehmen? Aus einer gespielten Rolle heraus fällt es leichter, über Gefühle zu sprechen, im Schutz einer Rolle Emotionen zuzulassen und auszudrücken. Der Schatz biblischer Geschichten, die als Lebens- und Glaubensgeschichten geradezu zum Spiel einladen und sich damit schulischem Leistungsdenken sperren, erweitern so im Schutz der Rolle das Repertoire an emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten und sind in ihrer persönlichkeitsbildenden Funktion nicht zu unterschätzen, wenn die Schüler und Schülerinnen im anschließenden Klassengespräch kompetent zur Reflexion des Erlebten ermutigt werden.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Naurath, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen 2009, S. 30; dies.: Religion, Gewalt, Geschlecht. Gender als vernachlässigte Frage im Diskurs religiöser Gewaltforschung, in: Zeitschrift für Wissenschaft und Frieden (W&F) 26/2008, S. 40-43.
- 2 Vgl. Kassis, Wassilis: Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext, Bern-Stuttgart-Wien 2003.
- 3 Doch nicht zuletzt aufgrund eines Wandels der Rollenstereotypen zeigen neuere Kriminalstatistiken eine erhebliche Zunahme der Gewaltdelinquenz bei Mädchen, auch wenn der Anteil männlicher Gewalt nach wie vor deutlich überwiegt.
- 4 Vgl. Schultheis, Klaudia/ Fuhr, Thomas: Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung, in: Dies/Ders./Strobele-Eisele, Gabriele. (Hg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart 2006, S. 16ff.
- 5 Kassis, Wie kommt die Gewalt in die Jungen?, S. 149.
- 6 Vgl. Wölfl, Edith: Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Ansätze zu einer genderorientierten Pädagogik, München 2001, S. 98.
- 7 In der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) der Polizeiinspektion Osnabrück sind beispielsweise für das Jahr 2007 insgesamt 39.645 Straftaten Jugendlicher erfasst worden. Dies entspricht einem Rückgang gegenüber dem Vorjahr um 839 Fälle oder 2,07 %. Während Diebstahlsdelikte in der Gesamtzahl sanken (-1.278 Fälle; - 6,8 %), haben Rohheitsdelikte (+ 62 Fälle; + 1,4 %) und Körperverletzungen (+ 117 Fälle; + 3,8 %) zugenommen.
- 8 Vgl. Volland, Cordelia/ Ulich, Dieter/ Kienbaum, Jutta/ Hölzle, Elisabeth: Doing gender by doing emotion? Die geschlechtsspezifische Entwicklung der Mitgefühlbereitschaft im Jugendalter, in: Zeitschrift für Psychologie in Erziehung und Unterricht 55/2008.
- 9 Vgl. zum Beispiel Kaiser, Astrid/ Nacken, Karola/ Pech, Detlef: Mädchenstunden und Jungenstunden. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxiserprobung., in: Die Deutsche Schule 93/2001, S. 429-443.
- 10 Vgl. Kienbaum, Jutta: Erzieherinnenverhalten und kindliches Mitgefühl – eine Beobachtungsstudie (bislang unveröffentlichtes Vortragsmanuskript).
- 11 Vgl. Ulich, Dieter/ Kienbaum, Jutta/ Volland, Cordelia: Wie entwickelt sich Mitgefühl?, in: Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie 87, Augsburg 2001.
- 12 Vgl. Hoffman, Martin L.: Sex differences in empathy and related behaviors, in: Psychological Bulletin 84/1977, S. 712-722.
- 13 Vgl. zum Folgenden: Petermann, Franz/ Wiedebusch, Silvia: Emotionale Kompetenz bei Kindern, in: Petermann, Franz (Hg.): Klinische Kinderpsychologie 7, Göttingen 2003.
- 14 Vgl. auch: Naurath, Elisabeth: Wider das Böse. Die Entwicklung von Mitgefühl bei Mädchen und Jungen als religionspädagogische Aufgabe, in: Kuhlmann, Helga/ Schäfer-Bossert, Stefanie (Hg.): Hat das Böse ein Geschlecht? Theologische und religionswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen, Stuttgart 2006, S. 208-218.

Dr. Elisabeth Naurath ist Professorin für Evangelische Theologie an der Universität Osnabrück.

Vorschau auf das nächste Heft

Ausgabe 3/2010: Bildungshorizonte

Erscheinungstermin: Mitte August 2010

Religion entdecken – verstehen – gestalten

Ein Lehrwerk für einen geschlechtersensiblen Religionsunterricht?

Von Christiane Rösener

Mit dem Beginn von etwas Neuem werden oft große Hoffnungen verbunden. So auch mit einem neuen Schulbuch. Tatsächlich werden mit der Einführung eines Religionsbuches an einer Schule entscheidende Weichen für den Unterricht gestellt: Das Buch vermittelt die Theorie in die Praxis und damit die Theologie in den Unterricht. Seine Texte, Bilder und Aufgaben prägen für viele Jahre den Religionsunterricht einer Schule. Es ist daher nicht übertrieben, ein Religionsbuch als die „Visitenkarte“¹ des Religionsunterrichtes zu bezeichnen.

Viele Gymnasien in Niedersachsen weisen sich heute mit dem Lehrwerk „Religion entdecken – verstehen – gestalten“ für ihren Religionsunterricht aus. 2008 ist der Band für den Doppeljahrgang 5/6 in zweiter überarbeiteter Auflage erschienen² und wird nun an vielen Schulen im Unterricht eingesetzt. Was für einen Unterricht ermöglicht dieses neue Buch? Wie „gut“ ist es? – Dieser Frage gehe ich im Folgenden nach. Was ist eigentlich ein „gutes“ Religionsbuch? Von den vielen Kriterien, mithilfe derer diese Frage beantwortet werden muss,³ wähle ich eines aus – nicht ohne andere zu berühren: das Kriterium der Eignung für einen geschlechtersensiblen Religionsunterricht.

Was ist ein „geschlechtersensibler Religionsunterricht“?

Meine folgenden Überlegungen beruhen auf der Grundüberzeugung, dass die Kategorie „Geschlecht“ für den Religionsunterricht konstitutiv ist. Wenn wir mit der Geschlechterforschung davon ausgehen, dass Geschlecht nicht primär eine biologische Kategorie ist (*sex*), sondern es vielmehr sozial konstruiert wird (*gender*), und wenn wir davon aus-

gehen, dass alle diesen Prozess der Geschlechterkonstruktion fortwährend interaktiv vollziehen (*doing gender*), dann kann auch der Religionsunterricht nicht davon ausgenommen werden. Dabei ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass unsere Konstruktionen von Geschlecht nicht zufällig oder rein persönlich sind, sondern sich innerhalb eines kulturellen „Systems der Zweigeschlechtlichkeit“ (Carol Hageman-White) bewegen, das „weibliche“ und „männliche“ Eigenschaften von einander unterscheidet und hierarchisiert, d.h. mit klaren Wertungen zugunsten des Männlichen verbindet.⁴ Innerhalb dieses Systems ordnen wir Menschen aufgrund bestimmter Geschlechterstereotypen einem Geschlecht zu und reduzieren und bewerten damit die Vielfalt möglicher Geschlechterkonstruktionen.

Nachdem lange Zeit die Kategorie Geschlecht in der Religionspädagogik als nicht relevant erachtet wurde, hat sich in den letzten zwanzig Jahren eine Feministische Religionspädagogik⁵ entwickelt, die zunächst vor allem die Mädchen im Blick hatte, inzwischen aber die Notwendigkeit eines Religionsunterrichtes deutlich macht, der sensibel wird für die Rollenzwänge, Erfahrungen, Perspektiven und Bedürfnisse sowohl der Mädchen als auch der Jungen, da die gegenwärtige Schule beiden nicht gerecht zu werden scheint.⁶

Auf der Grundlage dieser Überlegungen definiere ich einen geschlechtersensiblen Religionsunterricht als einen *Unterricht, der sowohl Mädchen als auch Jungen in ihrer Vielfalt wahrnimmt, ihre unterschiedlichen Geschlechterkonstruktionen zur Sprache bringt und Lernprozesse initiiert, in denen einengende Geschlechterkonstruktionen bewusst und befreiende, vielfältige Konstruktionen in der Auseinandersetzung mit der christlichen Überlieferung ermöglicht werden.*⁷

Welche Rolle spielen die Lehrbücher für einen geschlechtersensiblen Religionsunterricht?

Ein Lehrbuch kann durch die Auswahl von Texten und Bildern sowie seine Aufgabenstellungen bestehende Geschlechterstereotypen entweder verfestigen oder thematisieren und öffnen. Eine wichtige Rolle spielen dafür die Vorbilder, die es anbietet. Wie Silvia Arzt aufgezeigt hat, identifizieren sich Kinder und Jugendliche vor allem dann mit Figuren und Personen, wenn sie ihnen in Alter und Geschlecht entsprechen.⁸ Das heißt nicht, dass sich Kinder gar nicht mit gegengeschlechtlichen Figuren identifizieren, sie tun dies aber in anderem Maße. Helga Kohler-Spiegel führt hierzu aus:

„Auch wenn Jungen und Mädchen sich mit männlichen Helden identifizieren, nehmen sie sehr wohl wahr, welche Rolle dabei die Frauen spielen; es bleibt die Wertung bzgl. des eigenen Geschlechtes. Im Kontext religiösen Lernens heißt das zum Beispiel: Auch wenn Mädchen gerne mit Mose mitfühlen, wissen sie sehr wohl, dass sie selbst Mädchen sind und ihre Rolle nicht die des Anführers sein wird.“⁹

Sollen sich also sowohl Mädchen als auch Jungen mit den vorgestellten Figuren eines Lehrbuches identifizieren können, müssen die Bücher sowohl weibliche als auch männliche Vorbilder anbieten können. Und sollen durch diese Identifikation nicht nur bestehende Rollen weitertradiert, sondern vielfältige, neue Geschlechtskonstruktionen ermöglicht werden, müssen sowohl alte Rollenbilder problematisiert wie auch vielfältige neue Rollenvorbilder gegeben werden.

„Religion entdecken – verstehen – gestalten 5/6“

Aus den dargelegten Gründen möchte ich nun exemplarisch für das Lehrwerk dessen ersten Band¹⁰ auf seine Eignung für einen geschlechtersensiblen Religionsunterricht prüfen. Anknüpfend an die bisherige feministische Religionsbuchforschung¹¹ werde ich mich dabei von folgenden Fragen leiten lassen:

1. Welche Bibelstellen, Texte und Bilder werden ausgewählt? Zeigen sie Mädchen/Frauen und Jungen/Männer, und wenn ja, wie? Tradiert die Darstellung Rollenklischees oder bricht sie sie auf?
2. Werden Geschlechterdifferenzen angesprochen, Stereotypen bewusst gemacht, thematisiert und zu überwinden versucht?
3. Ermöglichen Material (Bilder, Texte und Lieder) und Aufgabenstellungen vielfältige Zugänge und bieten sie unterschiedliche Anknüpfungspunkte sowohl für Jungen als auch für Mädchen?
4. Werden Ansätze aus der feministischen Theologie bzw. Religionspädagogik mit einbezogen?

1. Mädchen und Frauen sind auf der Ebene der Geschichten und Arbeitsanweisungen gut repräsentiert, werden aber wenig als biblische oder historische Protagonistinnen erkennbar.

Mädchen und Frauen kommen in diesem Buch neben Jungen und Männern vor – wenn auch nicht an erster Stelle: Das Buch enthält kein Kapitel, in dem eine einzelne (biblische) Frauenfigur oder die Situation von Mädchen in den Mittelpunkt gestellt würde. Ebenso wenig erscheint der Name einer Frau in einer Kapitelüberschrift. Mädchen und Frauen sind aber sowohl in den Bildern, als auch in den Geschichten, Bibeltexten und Arbeitsanweisungen präsent. – Betrachten wir zunächst einmal die Bilder. Das Buch enthält viele Kunstdrucke, die in großer Zahl (zumeist biblische) Figuren zeigen. Während bei zahlreichen Abbildungen ein Mann im Zentrum steht, machen lediglich auf vier Bildern eine oder mehrere Frauen das Zentrum aus.¹² Dieses Ungleichgewicht entspricht zum Teil der Auswahl von Themen und Texten (s. u.), zum Teil geht es aber darüber hinaus.¹³



Katharina Sickert, *Christina*, 2008, 70 x 80 cm

Noch stärker ist das Ungleichgewicht bei den Fotos, die durchgängig Männer bzw. Jungen zeigen. So werden etwa in dem Kapitel über das Judentum Fotos von vier jüdischen Jungen gezeigt – und keines von einem Mädchen. Da Fotos den stärksten Grad an unmittelbarer Übereinstimmung mit der Wirklichkeit haben und bei der Übereinstimmung von Geschlecht und Alter mit den Lesenden besonders zur Identifikation einladen, stellt die Abwesenheit von Mädchenfotos eine Lücke im Identifikationsangebot für Schülerinnen dar.

Ganz anders hingegen ist das Verhältnis von Jungen und Mädchen bei den illustrierenden Zeichnungen, vor allem bei denjenigen, die auf den Methodenseiten angefertigt sind. Hier ist das Verhältnis in jeder Hinsicht ausgewogen: Es

gibt lesende Mädchen und Jungen und auch gemischtgeschlechtliche Gruppen, die jeweils den Aufforderungscharakter der Seite verstärken.

Bei den Texten lässt sich eine ähnliche Tendenz feststellen: In den (literarischen) Geschichten sind Mädchen und Jungen relativ ausgewogen repräsentiert. Ebenso ist es in den Arbeitsanweisungen: Dort wird durchgängig entweder die zweite Person oder in Bezug auf die Mitschülerinnen oder Partner inklusive Sprache benutzt. Anders sieht es bei den Autorinnentexten aus, in denen beispielsweise historische Hintergrundinformationen zum Neuen Testament vermittelt werden. Hier spielen Frauen und Mädchen oft kaum eine Rolle. Die Rede ist – da man sich offenbar jenseits der Arbeitsaufträge gegen die inklusive Sprache entschieden hat – z. B. von „den Römern“, „den Christen“, „den Pharisäern und Sadduzäern“ und „den Freunden Jesu“. Obwohl hier zum Teil durchaus Frauen mitgemeint sein könnten (es gab ja durchaus Jüngerinnen und Pharisäerinnen!), baut sich ohne deren explizite Erwähnung kein Bild vor den Augen der Kinder auf, das Frauen einschließen würde. An einzelnen Stellen werden Frauen durch diese Sprachregelung sogar explizit ausgeschlossen.¹⁴

Ein quantitatives Missverhältnis besteht auch bei der Auswahl der biblischen Texte: erwähnt werden Eva, Maria, Mirjam und die Tochter des Pharaos. Im Mittelpunkt eines Textes stehen allein Sara und Hagar. Sonst sind Frauen kaum repräsentiert. Besonders auffällig ist die Abwesenheit biblischer Frauengeschichten in dem Jesuskapitel. Hier erscheint nur ein einziges Gleichnis mit einer Protagonistin (das Gleichnis vom Sauerteig).¹⁵ Demgegenüber sind 29 Bibelstellen aufgenommen, in denen Männer vorkommen. Ähnlich ist es in dem Kapitel über die Apostelgeschichte. Dadurch, dass als Übersetzung die revidierte Lutherbibel, bzw. die Gute Nachricht verwendet wurde und nicht die Bibel in gerechter Sprache, werden Frauen auch sprachlich dort nicht sichtbar, wo sie nicht im Mittelpunkt stehen, aber durchaus mitgemeint sind.

2. Die Art der Darstellung von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern bietet verschiedene Identifikationsangebote, die jedoch bei den biblischen Frauengestalten nicht ganz ausgeschöpft werden.

Bei einer qualitativen Untersuchung der Geschichten und Bilder lässt sich wiederum auf der Ebene der Geschichten bzw. der Arbeitsaufträge feststellen, dass es viele verschiedene weibliche und männliche Identifikationsfiguren gibt. Jungen erscheinen sowohl aggressiv als auch kumpelhaft, nachdenklich, ernst, ängstlich und versorgend. Sie kennen sich, ebenso wie ihre Väter und Großväter, mit religiösen Traditionen aus und sind auch selbst religiös. Auch Mädchen sind in diesem Buch religiös kompetent, spielen Fußball, streiten sich, sorgen sich um ihre Figur und philosophieren. Zuweilen wird sogar deutlich gängigen Stereotypen entgegengearbeitet, wenn beispielsweise ein Vater sein Kind tröstet, wenn es Angst hat, oder ein Mädchen bei der Internetrecherche abgebildet ist. Lediglich bei einer Aufgabenstellung finden wir ein gängiges Geschlechterstereotyp.¹⁶

Was die Bibelstellen angeht, so bewegen sich die Erzählungen von Abraham, Noah, Mose, den Aposteln und Jesus unvermeidlicherweise im androzentrischen Rahmen der biblischen Tradition, der allerdings immer wieder auch von befreienden Elementen durchbrochen wird. Beide Stränge zeigen sich auch hier: Da ist Moses, der sich am brennenden Dornbusch als schlechter Redner zu erkennen gibt. Und da ist der unerschrockene Abraham, der bereit ist, seinen eigenen Sohn zu schlachten. Auch die wenigen Bibelstellen, in denen Frauen sichtbar werden, haben das Potential, Geschlechterstereotypen zu durchbrechen, das durch die nacherzählten Texte und deren Illustration jedoch nicht immer klar hervortritt. So wird zwar Mirjam gezeigt, wie sie ihr Volk mit einem revolutionären Lied zur Pauke anführt. Die Texte von Sara und Hagar und das Gleichnis vom Sau-



Katharina Sickert, *Frau b*, 2008, 110 x 96 cm

erteig fallen aber hinter dieser Klarheit zurück. Das befreiende Potential dieser Texte liegt darin, dass hier typisch weibliche Tätigkeiten aufgewertet werden: die knetende Frau wird zum Gleichnis für das Reich Gottes, der Sklavin erscheint ein Engel Gottes, der sie in ihrem Leid wahrnimmt. Die Texte des Buches heben jedoch diese Aufwertung nicht hervor. Die nacherzählte Geschichte legt den Fokus auf Hagar als Opfer¹⁷ und stellt Ismael anstelle von Hagar als bedeutungsvoll für den Islam heraus.¹⁸ Auf die frauenbefreiende Dimension des Gleichnistextes wird weder im Werkbuch noch in einer Aufgabenstellung hingewiesen.

3. Differenzen von Männern und Frauen bzw. von Mädchen und Jungen werden nicht thematisiert, Geschlechterrollen werden nicht problematisiert.

Den Differenzen der Geschlechter ist ebenso wie den Frauen oder Männern bzw. den Mädchen oder Jungen selbst (s.o.) kein eigenes Kapitel und keine eigene Seite gewid-

met. Sie sind in keinem Text und in keinem Bild zentrales Thema. Unterschiedliche gesellschaftliche Rollen oder Positionen der Geschlechter werden nicht sichtbar. Mögliche Differenzen zwischen Mädchen und Jungen kommen ebenfalls nicht zur Sprache.¹⁹ Einengende Geschlechterrollen werden nicht problematisiert. Insgesamt ist das Buch getragen von der Tendenz, die Differenzen zwischen den Geschlechtern unsichtbar zu machen. Dies zeigt sich beispielsweise in den Sachtexten. So berichtet etwa der Text von der römischen Besetzung in Israel, dass „Handwerker, Hirten, Fischer, kleine Bauern und Händler“ für die Verschwendung der Römer aufkommen mussten. Wie sich das Leiden unter der römischen Besetzung auf die Frauen auswirkte, die gesellschaftlich in anderer Position und mit anderer Rolle arbeiteten, wird nicht erwähnt. Auch in zahlreichen erzählenden oder lyrischen Texten bleibt das Geschlecht der Ich-Erzählerin oder des Ich-Erzählers verborgen. Da das „Ich“ meist keinen Namen nennt, könnte es sich bei vielen Texten sowohl um einen erzählenden Jungen als auch um ein Mädchen handeln.

Bei vielen der auf den Bildern dargestellten Personen ist es ebenfalls nicht möglich, klar ein Geschlecht zu identifizieren: so etwa bei den Strichmännchen von Keith Haring oder Charley Case oder bei einer Kinderzeichnung. An wenigen Stellen werden Unterschiede zwischen den Geschlechtern zwar erwähnt, aber nicht weiter erklärt oder problematisiert: So räumt ein Zusatzmaterial in dem Werkbuch den Frauen unter der Überschrift „Menschen im Alltag Jesu“ einen eigenen Abschnitt ein.²⁰ Ein Junge berichtet davon, dass Frauen und Männer in der Synagoge getrennt sitzen, erwähnt werden die Frauen am Kreuz Jesu. An keiner Stelle aber werden diese Differenzen in einer Aufgabenstellung vertieft. Hier wird nur ein einziges Mal explizit dazu angeleitet, auf theologischer Ebene über Geschlechterdifferenzen nachzudenken.²¹ Beispiele dafür werden jedoch nicht gegeben. Biblische Texte, in denen Gott mit weiblichen Metaphern identifiziert wird, fehlen.

4. Die Texte, Bilder und Arbeitsaufträge ermöglichen vielfältige Zugänge für alle Schülerinnen und Schüler.

Das Buch enthält viele verschiedene Materialien. Es enthält zahlreiche, vor allem künstlerische Bilder, die großformatig und ohne Deutungen dargeboten werden,²² Lieder und authentische Texte, die sich um die Enthaltung einer Wertung bemühen. Es wird direkt und ohne Kommentar aus dem jüdischen Gebetbuch oder aus der Bibel zitiert. Nur dort, wo Geschehnisse zusammengefasst werden oder das Original zu schwierig ist, werden Texte nacherzählt. Hintergrunds- und Überblickstexte sind selten. Diese Auswahl und Präsentation der Materialien ermöglicht vielfältige Zugänge, die von den Lehrenden frei gewählt werden können und so sehr verschiedene Jungen und Mädchen ansprechen können. Diese Offenheit wird auch durch zahlreiche Aufgabenideen unterstützt, die sowohl die Selbstständigkeit als auch das gemeinschaftliche Lernen anregen. Klassische Aufträge, wie etwa die Bildbeschreibung oder die Recherche, finden sich neben kreativen Aufgaben

(Geschichten erzählen, Theater spielen, einen Brief schreiben). Es finden sich Anregungen zu längerfristigen Projekten, Aufgaben zum Hören, Singen und Malen, kurz: sehr verschiedene Aufgaben, die sehr verschiedene Lerntypen und Interessen ansprechen.

„Religion entdecken – verstehen – gestalten 5/6“: geeignet für einen geschlechtersensiblen Religionsunterricht?

In meiner abschließenden Bewertung des Buches greife ich mit Faulstich-Wieland²³ auf die Unterscheidung zwischen der Dramatisierung von Geschlechterunterschieden (deren Hervorhebung und Thematisierung) und ihrer Entdramatisierung (das Zurückstellen der Kategorie Geschlecht zugunsten des Individuums) zurück. Dabei gehe ich wie sie davon aus, dass eine ausgewogene Balance beider Prozesse wünschenswert ist, da eine einseitige Dramatisierung stereotype Zuschreibungen verfestigen kann. Die einseitige Entdramatisierung läuft jedoch Gefahr, strukturelle Ungleichheiten in Geschichte und Gegenwart zu übersehen.

So möchte ich meine Bewertung des Buches auf folgende Formel bringen: Das Buch entdramatisiert Geschlechterunterschiede und bietet daher breite Identifikationsmöglichkeiten für Jungen und Mädchen, es dramatisiert sie jedoch an kaum einer Stelle und trägt so nicht zu einer bewussten Auseinandersetzung mit Ungleichheiten und möglichen Geschlechterunterschieden und damit zu deren Transformation bei.

Die Entdramatisierung der Kategorie Geschlecht zeigt sich beispielsweise in den Texten, die in der ersten Person erzählen, die geschlechtlich nicht klar zugeordnet werden kann. Hier kann sich jede und jeder – jenseits von Geschlechterstereotypen – mit jeweils den Erfahrungen identifizieren, die mit dem eigenen Leben in Verbindung stehen. Sie zeigt sich auch in den vielfältigen Materialien und Arbeitsaufträgen, in der Bebilderung der Arbeitsaufträge, in der inklusiven Ansprache der Mädchen und Jungen sowie in der bildlichen Darstellung vieler geschlechtsneutraler Figuren, die sowohl Mädchen als auch Jungen zur Identifikation einladen sollen.²⁴

Eine Dramatisierung der Kategorie Geschlecht findet dagegen nicht statt. Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden kaum angesprochen und fast gar nicht problematisiert. Gesellschaftliche Ungleichheiten (z.B. zur Zeit Jesu oder in den christlichen Kirchen heute) und mögliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden nicht bewusst gemacht und können so weder kritisiert noch verändert werden. Dieser Nichtthematisierung von Geschlechterdifferenzen scheint die Annahme zugrunde zu liegen, dass es auch möglich ist, Glaube und Wirklichkeit zu denken, ohne zu reflektieren, wie diese Gedanken durch die eigene geschlechtliche Erfahrung bestimmt sind. Dass dies jedoch kaum möglich ist, zeigt sich meines Erachtens auch auf der Ebene der Konzeption des Buches: Wenn auch auf der Ebene der Heranwachsenden die Geschlechter ausgewogen repräsentiert sind, so werden Frauen jedoch auf der

historischen und biblisch-theologischen Ebene weitgehend ausgeblendet. Das liegt m.E. daran, dass Forschungsergebnisse der Feministischen Theologie (etwa die Rolle der Frauen in der Jesusbewegung, die Problematik einer androzentrischen Überlieferungs- und Auslegungsgeschichte der biblischen Texte etc.) in die theologische Konzeption nicht eingegangen sind. Das Ziel der Herausgeber, ein Lehrbuch zu machen, das „gegen Einseitigkeiten aller Art immunisiert“,²⁵ scheint mir an diesem Punkt nicht eingelöst. Durch die fehlende Dramatisierung der Kategorie Geschlecht wird hier die Chance vertan, mit dem Lehrbuch theologische Anstöße zu geben, die auch Mädchen zur Identifikation einladen, die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern thematisieren und Rollenstereotypen aufbrechen helfen.

Eignet sich nun das Lehrbuch für einen geschlechtersensiblen Religionsunterricht? Es enthält wichtige Bausteine dafür, ist jedoch in anderer Hinsicht ergänzungsbedürftig. Für eine dritte Auflage, die ich dem Lehrwerk wünsche, möchte ich daher folgende Diskussionsanregungen geben. Zu wünschen wären

1. die Einarbeitung von weiteren biblischen Frauengestalten (in Text und Bild),
2. das Aufzeigen und Problematisieren von Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern in Geschichte und Gegenwart,
3. mehr Mut zur (Anleitung zur) Reflexion über einengende und befreiende Geschlechterkonstruktionen auf Ebene der Schülerinnen und Schüler und in der Theologie.

Dr. Christiane Rösener ist Studienrätin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Theologie und Religionspädagogik der Leibniz Universität Hannover.

Anmerkungen

- 1 Pithan, 421.
- 2 Koretzki, Gerd-Rüdiger/Tammeus, Rudolf (Hgg.): Religion entdecken – verstehen – gestalten, Göttingen 2008.
- 3 Vgl. hierzu z.B. die Kriterienliste von Hahn.
- 4 Vgl. hierzu Wischer, 148.
- 5 Einen einführenden Überblick gibt www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2003-02.
- 6 Vgl. Schweitzer/Kohler-Spiegel, 362.
- 7 Vgl. hierzu auch Riegel/Ziebertz, die die Anforderungen an einen solchen Unterricht ausführen.
- 8 Vgl. Arzt, 69.
- 9 Kohler-Spiegel, 167.
- 10 Ich beziehe mich hier wie im Folgenden auf das Lehrbuch und den Materialband, nicht auf die CD mit den Arbeitsblättern.
- 11 Zur Einführung vgl. Volkmann (2004) und Heß/Janowski.
- 12 Gezeigt werden Mirjam, die Samaritanerin am Brunnen, Hagar, sowie ein Bild zweier Frauen.
- 13 So gibt es zwar zwei Texte, die Hagar in den Mittelpunkt stellen, aber nur einer wird von einem Bild von ihr begleitet. Der zweite Text zeigt ein Foto von muslimischen Pilgern, dessen Zusammenhang zu Hagar nicht deutlich wird.
- 14 Z.B. berichtet ein erzählender Text, dass Jesus nicht nur mit seinen Freunden, sondern auch mit Zöllnern, Kranken und Frauen Abendmahl feierte, was impliziert, dass Frauen nicht zu seinen Freunden gehörten.
- 15 Es hätte hier sowohl weitere Gleichnisse wie auch Heilungsgeschichten mit Protagonistinnen gegeben.

- 16 So lautet ein Arbeitsauftrag: „Bei dem Lied muss ich immer heulen“, sagt die Mutter eines Schülers. Versetze dich in ihre Lage und beschreibe, wie sie das Bild versteht.“ Religion entdecken – verstehen – gestalten, 19.
- 17 Dies zeigt sowohl die Zeichnung der verzweifelten Hagar als auch die Formulierung der Kompetenz: „Ich kann Hagars Not und Saras Bitterkeit beschreiben.“ Religion entdecken – verstehen – gestalten, 56.
- 18 So wird die Kompetenz formuliert: „Ich kenne die Bedeutung von Hagars Sohn Ismael für den Islam.“ Ebd. Dabei ist Hagars Lauf um die Suche nach Wasser bis heute fester Bestandteil der Pilgerfahrt nach Mekka.
- 19 Dies wäre z.B. beim Thema Mobbing möglich gewesen, das hier ausschließlich aus weiblicher Sicht beschrieben wird.
- 20 Die Darstellung ihres Lebens reduziert sich allerdings auf Hausarbeit und ihre Benachteiligung, während die Stärken, die Frauen gerade auch in die Nachfolgegemeinschaft um Jesus eingebracht haben, nicht erwähnt werden.
- 21 Anknüpfend an das Gespräch von Kindern über Gott wird die Frage gestellt, was sich verändert, wenn Gott mit weiblichen Formen bezeichnet wird.
- 22 Dies ist expliziter Teil des Konzeptes. Vgl. Koretzki/Tammeus, 5.
- 23 Vgl. Faulstich-Wieland, Bildung, 9.
- 24 Ob die Bilder dies allerdings tun, erscheint mir auf dem Hintergrund der Forschung von Silvia Arzt fraglicher, als dass bei den Texten der Fall ist. Lädt eine bildlich dargestellte Figur ohne klares Geschlecht alle oder niemanden zur Identifikation ein? – Die Frage bleibt für mich offen.
- 25 Koretzki/Tammeus, 6.

Literatur

- Andres**, Dagmar: Die vergessene Weiblichkeit. Sexistische Einflüsse in Unterrichtswerken für den katholischen RU der Sekundarstufe I, in: Katechetische Blätter 113 (1988b), 904-910.
- Arzt**, Silvia: Frauenwiderstand macht Mädchen Mut. Die geschlechtsspezifische Rezeption einer biblischen Erzählung, Innsbruck, Wien 1999.
- Hahn**, Matthias: Religionsbücher, in: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, hg. v. Harry Noormann, Ulrich Becker, Bernd Trocholepczy, Stuttgart 2007, 316-319.
- Heß**, Ruth/Janowski, J. Christine: Die Irritation der Irritation? Zum „Genderbewusstsein“ im Religionsschulbuch und in systematisch-theologischen Lehrerkompendien, in: ZPT 3/05, 244-249.
- Faulstich-Wieland**, Hannelore: Geschlechteraspekte in der Bildung, Expertise für die Bundeszentrale für Politische Bildung, Dezember 2003, www.bpb.de/files/55B5YQ.pdf, 1-11, abgerufen am 20.8.2009.
- Kohler-Spiegel**, Helga: Gender im Religionsunterricht – Mädchen/Jungen im Religionsunterricht, in: JRP 18 (2002), 157-170.
- Koretzki**, Gerd-Rüdiger/Tammeus, Rudolf: Vorwort der Herausgeber, in: Werkbuch Religion entdecken – verstehen – gestalten. Materialien für Lehrerinnen und Lehrer, 5./6. Schuljahr, Göttingen 2006.
- Pithan**, Annette: Religionsbücher geschlechtsspezifisch betrachtet. Ein Beitrag zur Religionsbuchforschung, in: EvErz 45 (1993) 421-435.
- Riegel**, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg: Mädchen und Jungen in der Schule, in: Hilger/Leimgruber/Ziebertz, Religionsdidaktik, München 2001, 361-372.
- Schweitzer**, Friedrich/Kohler-Spiegel, Helga: Wie geht es weiter mit Religionspädagogik und Gender?, in: ZPT 4/04, 361-365.
- Volkmann**, Angela: „Ebenso...“? – Aktuelles Unterrichtsmaterial auf dem Prüfstand der Geschlechtergerechtigkeit, in: theo-web 2003, Heft 2, 2. Jg, 39-52.
- Volkmann**, Angela: „Eva, wo bist du?“ Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen, Würzburg 2004.
- Wischer**, Mariele: Differenzen im Paradies. Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis, in: JRP 23 (2007) 146-155.
- Zeit der Freude**, hg. von Werner Trutwin, Düsseldorf 2006.

Männer mit Ecken und Kanten

Abraham als Erzählfigur neu entdecken – nicht nur für Jungen

Von Dirk Schliephake

Von welchen Männern erzählen wir in Unterricht und Kindergottesdienst?

Orientierte sich die „gender-Frage“ auch in kirchlichen Kontexten lange Zeit besonders an Mädchen- und Frauenthematen, geraten nun verstärkt Jungen und Männer in den Mittelpunkt des Interesses.¹ Nicht nur in der Auseinandersetzung mit klassischen Männerrollen und Männlichkeitsbildern der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die sich für Jungen als wenig zukunftsweisend erweisen, sondern auch in der Diskussion um die Rolle von Jungen und Männern in religiösen Bildungsprozessen.

Dabei geht es zum einen um geschlechtssensible Angebote für Jungen, die soziale Kompetenzen wie Empathie und Konfliktfähigkeit, Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft fördern. Zum anderen auch um die spannende Frage, ob und welche Männer in biblischen Geschichten positive Vorbilder sein könnten, die die traditionellen Männerklischees überwinden helfen.

Jürgen Ebach² stellt in seinem Vortrag „Wie viel Vater braucht der Mensch?“ auf dem Kirchentag in Bremen 2009 fest, dass die Bibel auch in der patriarchalen Welt des Ersten Testaments von abwesenden, schwachen, hilflosen und scheiternden Vätern erzählt. Nur wenige eigneten sich darum als positive Vorbilder. Aber genau das sei die Stärke der Bibel: „Sie führt uns keine idealen Väter vor, sondern Männer und Väter in Konflikten, denen sie oft so wenig gewachsen sind wie wir.“ Diese Männer, so Ebach, eignen sich hervorragend als „Modell im Gelingen und Scheitern“.

Für den Kindergottesdienst und den Religionsunterricht in der Grundschule ergeben sich in diesem Zusammenhang – angeregt durch neue kindertheologische Perspektiven (vgl. z.B. die Jahrbücher für Kindertheologie) – ähnliche Fra-

gestellungen: Von welchem Gott erzählen wir den Jungen und von welchen Männern? Vom immer liebenden Vater, dem allezeit guten Hirten, dem oberechten König? Brauchen Jungen spezielle Bibelgeschichten, die sie „cool“ finden und die sie in ihrem Jungensein stärken und fördern?

Jochem Westhof fasst die gegenwärtigen Überlegungen für die biblische Erzählkultur im Kindergottesdienst so zusammen:³ „Jungen brauchen Geschichten, in denen das Leben vorkommt mit allen Kanten und Ecken, mit den dunklen Seiten, schmerzhaften Erfahrungen und Ungerechtigkeiten.“

Die Bibel mutet uns auch schwierige Männer-, Frauen- und Gottesbilder zu. Kinder haben ein Recht darauf, gerade sie kennen zu lernen, um ihre Fragen und Kommentare daran loswerden, um einen Ort zu haben, angemessen darüber zu reden, zu beten und zu theologisieren.⁴ Das ermutigt nicht nur Jungen zu einem lebendigen Umgang mit den eigenen Gottesbildern, die dadurch lebenslang mitwachsen können und ihre Lebensrelevanz auch über das Jugendalter hinaus behalten.⁵

Didaktisch-methodische Impulse

Anhand von vier Erzählungen aus dem Abraham-Sara-Erzählkreis werden beispielhaft diese aktuellen Erkenntnisse aufgenommen und die „gender-Frage“ im Segensraum Gottes ins Spiel gebracht. Jungen und Mädchen können mithilfe des Symbols „Zelt“ Gottes Segen als lebensbegleitenden Raum entdecken. Dieser Segensraum befreit zu einem Leben im Vertrauen auf Gottes verborgene Möglichkeiten angesichts männlicher und weiblicher Unmöglichkeiten.

Die biblischen Texte

Mit den Erzählungen von Abraham und Sara (1. Mose 11,10-25,18) beginnen die so genannten „Väter- und Müttergeschichten“ der Bibel. Einzelerzählungen wurden durch intensive Sammlungs- und Kompositionsarbeit über einen Zeitraum von mehreren Jahrhunderten zu Familienerzählkreisen (1. Mose 12-50) verwoben. Als Verbindungsstück zwischen Urgeschichte (1. Mose 1-11) und den Erzählungen vom Auszug aus Ägypten (2. Mose) haben sie eine Schlüsselstellung im Pentateuch (1.-5. Buch Mose). Ihre Wirkungsgeschichte reicht bis ins Neue Testament (Röm 4,18-22; Hebr 11,8-12) und in den Islam.

Im Folgenden verknüpfen wir die Abrahamserzählungen mit Worten aus dem Propheten (Deutero-) Jesaja (Jesaja 54,1-2). Im Exil von Babylon (587 v. Chr.) erfolgt im Judentum eine theologische Rückbesinnung auf die Erzählungen von Abraham und Sara. Die Worte des Propheten (Deutero-) Jesaja stammen insgesamt aus dieser Zeit. Sie stellen die aussichtslos scheinende Situation des Volkes Israels in Gefangenschaft und Exil parallel zur Situation der unfruchtbaren Sara. Mit dem symbolischen Bild eines weiten Zeltes (Jesaja 54,2) erneuert (Deutero-) Jesaja die alte, zukunftsöffnende Segensverheißung und macht damit Mut zum erneuten hoffnungsvollen Aufbruch in Gottes weiten Segensraum, der auch menschliche Begrenztheiten wie bei Abraham und Sara aushalten und erweitern wird – mehr noch: der auch mit Gottes verborgenem Handeln rechnet. Die Worte aus Jesaja bilden die Überschriften zu den vier Erzähleinheiten von Abraham und Sara:

- Mache weit den Raum deines Zeltes (siehe 1. Mose 12,1-8; 15,1-7; 17,15-17)!
- Breite aus die Decken deiner Wohnstatt; spare nicht (siehe 1. Mose 18,1-15; 21,1-7)!
- Spann deine Seile lang (siehe 1. Mose 22,1-19)!
- Und stecke deine Pflöcke fest (siehe 1. Mose 24,1-67)!

Auf diese Weise lässt sich an dem Vater (und an der Mutter) des Glaubens, an Abraham und Sara sichtbar machen, was es heißt, wenn Gott segnet, und trotz menschlichen Unvermögens, Zweifelns und Versagens der Segen weiten Raum für Gottes Möglichkeiten öffnet.

Das Symbol Zelt

Geborgenes Leben ist eine Grundsehnsucht des Menschen. Vom Mutterleib an sucht er Orte der Geborgenheit: Höhlen, Zelte, Häuser. Ein Zelt ist die alltägliche Wohnung von Nomaden. Unterwegs ist es Ort der Geborgenheit und Gemeinschaft. Es bietet Platz, Wärme, Schutz vor Regen, Wind, Sand und Dunkelheit. So ist das Zelt ein wunderbares Symbol für den Segensraum Gottes, der mitgeht auf allen Lebenswegen. Der alle Höhen und Tiefen menschlichen Lebens, Freude und Leid aushält.

Räume spielen in der Entwicklung von Mädchen und Jungen eine zentrale Rolle, auch in ihrer Glaubensentwicklung. Sie bewegen sich täglich in verschiedenen Räumen. Sie sehnen sich nach Orten der Geborgenheit und Freiheit.

Kinder erleben zugleich auch Angst-Räume, verkriechen sich unter Decken, hoffen, dass es am Ende gut ausgeht. Wir schlagen daher vor, die Erzählsituation mit einem echten Zelt zu verbinden, vielleicht sogar ein Zelt in den Klassenraum zu holen!

Leicht gelingt dies in Kirchen, Gemeindehäusern oder draußen, aber auch in der Schule, wenn gemeinsam mit den Kindern ein Pavillon-Zelt aufgestellt wird, mit zwei Seitenwänden zum Hochrollen. Die Zeltstangen können gut in größeren Lochsteinen gesichert werden. Farbige Erzähltücher (mindestens Lakengröße) in blau, gelb, weiß verhängen jeweils den Eingang zum Zelt. Mit zusätzlichen Stangen kann aus diesen Tüchern auch ein überdachter Zeltengang werden.

Darüber hinaus werden als weiteres Material für ein kleines, viereckiges Stoffzelt Holzspieße, Baumwollstoff in ausreichender Zahl für jedes Kind und ggf. Textilmarker benötigt. Die Kinder gestalten daraus für sich im Rahmen jeder Einheit eine Zeltseite und schließlich ein komplettes Zelt zum Mitnehmen (s.u.).

Theologische Gespräche mit Kindern als Vertiefung

Kinder machen Erfahrungen des unendlich langen Wartens-Müssens: das kannst du noch nicht, das kommt später. Kinder haben das Bedürfnis nach Grenzüberschreitungen und nach der Entdeckung neuer Welten in Geschichten und Spielen. Kinder machen schließlich auch Erfahrungen des Scheiterns. Diese Grunderfahrungen finden sich in den Abraham-/Sara-Erzählungen wieder. Sie bieten reichliche Identifikationsmöglichkeiten – nicht nur für Jungen.

Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht, diese Grunderfahrungen der Kinder in Gesprächen aufzugreifen und zu vertiefen. Solche theologische Gespräche im Anschluss an Erzählungen ermutigen Kinder, sich empathisch in die ambivalenten Gefühle und Situationen hineinzuversetzen. Durch das vertiefende Gespräch haben die Kinder die Möglichkeit, die beispielhaften Situationen der Erzählung zu einem Modell für das eigene Leben werden zu lassen.

In der Isaak-Einheit empfehlen wir während des Gesprächs zudem eine Visualisierung der Erzählung beispielsweise mit dem Bild von Marc Chagall „Bindung Isaaks“ (siehe im Internet z. B. unter http://www.musees-nationaux-alpesmaritimes.fr/pages/page_id18000_u112.htm).

Lieder

Alle Einheiten werden von Liedern gerahmt. Neu lernen die Kinder das Segenslied „Gott, du bist mein Zelt“ (M 1) sowie das biblische Erzähllied „Wir haben viele Schafe, und viele, viele Ziegen“ von Franz Kett (Religionspädagogische Praxis 2000/4, 27).

Zusätzlich geeignet sind die Lieder „Weißt du wie viel Sternlein stehen?“ aus dem Evangelischen Gesangbuch Nr. 511 und der Geburtstagskanon „Viel Glück und viel Segen!“.

Vier Erzähleinheiten für Grundschule und Kindergottesdienst

Erste Einheit:

**Mache den Raum deines Zeltens weit – oder:
Die Erzählung von Abraham, einem aussichtslosen
Fall, der für andere zum Segen wird.**

Gut zu wissen:

Nach dem Chaos der Geschichte Gottes mit den Menschen macht Gott mit Abraham und Sara, mit diesen Nomaden (Wanderhirten), die in Zelten wohnen und im Gebiet um die Stadt Haran in Nordmesopotamien von Weideplatz zu Weideplatz ziehen, einen neuen Anfang. Dieser Neuanfang Gottes mit den Menschen gehört zu den religiösen Grunderlebnissen von Judentum und Christentum.

Mit dem Ruf Gottes: hebr.: „Lech lecha“ = „Geh auf dich gestellt“ ist eine Trennung verbunden von dem, was bislang Schutz und Hilfe war, menschlich bindend und bergend: Großfamilie (hebr. bajit = Haus), Land, Freunde, Heimat. Gott ruft Abraham und Sara hinaus in einen weiten, unbekanntem Raum, der neue Lebensmöglichkeiten und Erfüllung von Hoffnungen bietet: Gottes Segensraum (vgl. Psalm 18,20: Er führte mich hinaus ins Weite.): „Ich will dich segnen und du sollst ein Segen sein.“ Gesegnet sein heißt, in der Zuwendung Gottes bleiben und einen Raum haben, in dem die eigene Lebensgeschichte immer wieder neu erfunden und verwandelt werden kann. Segen wird sichtbar in Nachkommen, Wohlergehen und Lebensglück. Segen stärkt, schützt, heilt und stiftet Gemeinschaft.

Aber, und das ist das seltsame, Gott erwählt mit Abraham und Sara Segensträger, die keine guten Voraussetzungen mitbringen: Sie sind eigentlich zu alt für Neuanfänge und bislang kinderlos (1.Mose 11,30). Doch sie vertrauen und binden sich hoffnungsfroh an Gott und seine Segensverheißung und machen sich mit Tieren und Zelten als Gesegnete auf den Weg in ein neues Leben, das eine wunderbare Zukunft mit Kind eröffnet. Nach dem gescheiterten Versuch der „Globalisierung“ (11,1-9) will Gott seinen Namen groß machen und alle Völker in den Segensraum Abrahams hinein nehmen. Und so ziehen sie weiter als Nomaden ihren Weg und der Segen geht mit wie ein Zelt.

Abraham verhält sich ganz und gar nicht wie ein unzweifelhaft von Gott Gesegneter. Er zweifelt, er lacht sogar (1.Mose 17,17) – nicht nur Sara! – und will die Erbnachfolge selbst regeln (15,1-7). Abraham klagt Gott seine Kinderlosigkeit. Doch Gott holt ihn vor das Zelt unter den Sternenhimmel und bringt den vertrauten Blick in Verbindung mit dem Segen und richtet Abraham wieder auf.

So wird das Sternenzelt (Psalm 147,4) zum überwältigenden, sichtbaren Zeichen der Segensverheißung. Das Vertrauen ist mit Gottes Hilfe wieder da.

Die Erzählung: **Erinnert Euch an Abraham!**

Das Zelt ist an allen Seiten geschlossen, an der Vorderseite mit einem großen blauen Tuch. Die Kinder sitzen im Halbkreis vor dem Zelt.

Sie waren weit weg von Zuhause, in Babylon, der großen Stadt. Wieder saßen Männer, Frauen und Kinder am großen Fluss und wärmten sich an einem Feuer. Sie gehörten zum Volk Israel. Vor vielen Jahren – es war Krieg – wurden sie hierher gebracht, ins babylonische Exil. Ob sie oder ihre Kinder jemals wieder nach Hause durften?

Abend für Abend weinte der alte Jaron. Weinte über den schönen Tempel Gottes in Jerusalem. Im Krieg wurde er zerstört. „Ich werde hier im fremden Land sterben“, seufzte er traurig. „Gott hat mich vergessen. Ja, Gott hat uns alle vergessen!“

M 1: Gott, du bist mein Zelt

The musical score is written on three staves in G major and 4/4 time. The first staff contains the melody for the first line of the first verse: '1 Gott, du bist mein Zelt. Auf al - len mei - nen'. The second staff continues the melody for the second line: 'We - gen - - - - - bist du mir Raum, der'. The third staff concludes the melody for the third line: 'mich be - schützt. Hab Dank für dei - nen Se - gen.' Chord symbols C, F, and G are placed above the notes.

- 2 Gott, du bist mein Licht. Auf allen meinen Wegen erwärmst du mich und leuchtest mir.
Hab Dank für deinen Segen.
- 3 Gott, du bist mein Brot. Auf allen meinen Wegen gibst du mir Kraft und stärkst mich neu.
Hab Dank für deinen Segen.
- 4 Gott, du bist der Weg von all den vielen Wegen.
Führst mich zum Ziel auch durch die Nacht.
Hab Dank für deinen Segen.

Text und Musik: Dirk Schützpriack. © beim Urheber

Den Mädchen und Jungen fröstelte es bei diesen Worten. Und wieder fragten sie sich:

Was ist das nur für ein Gott, der uns hier allein lässt?

Doch plötzlich kam Jesaja zu ihnen ans Flussufer. Er baute in Windeseile ein Zelt auf. Dann rief er: **Erinnert euch an Abraham!** Und an den Segen Gottes, der wie ein Zelt immer mitging. **Erinnert euch** und macht den Raum eures Zeltens weit für Gottes Segen.

Ihr wisst doch noch, wer Abraham ist. Abraham ist unser Urvater. Und er hat damals auch gedacht: Gott hat mich ver-

gessen. Ja, er konnte gar nicht mehr glauben, dass Gott sein Versprechen einlösen wird. Er war alt geworden, und nicht ein einziges Kind hat er bekommen. Dabei hat Gott gesagt, dass er der Vater vieler Völker werden sollte. Viele Völker? Ha, nicht einmal ein einziges Kind. Abraham musste lachen. Er war verzweifelt. Er verkriecht sich in sein Zelt, ist mutlos und traurig. Wie soll man Gott vertrauen, wenn nichts passiert, wenn man gar nicht sieht, dass er da ist?

Unterbrechung der Erzählung durch ein theologisches Gespräch. Impulsfrage: „Was geht in Abraham vor?“

Jesaja erzählte weiter:

Es kommt die Zeit, da werdet ihr wieder zuhause wohnen. Haltet an dieser Hoffnung fest, wie die Pflöcke dieses Zelt im Abendwind festhalten. Als Abraham noch so traurig war, da hörte er Gott, der ihn rief: Komm raus aus deinem Zelt. Komm und sieh! Es war dunkel geworden, die Sonne war längst unter gegangen. Abraham schaute in den Himmel. Da leuchteten die Sterne, hunderte, tausende, ja abertausende Sterne. „Abraham“, sprach Gott, „zähle die Sterne am Himmel! So viele Nachkommen wirst Du bekommen!“ Und Abraham sah die vielen Sterne, und er vertraute. Er war nicht mehr traurig, sondern wurde zuversichtlich. Er war voller Hoffnung. Und Gott segnete Abraham, und Abraham wurde zum Segen für viele Menschen. Denn er bekam tatsächlich ein Kind: Isaak, und der bekam Kinder, und die bekamen Kinder, und es wurden viele Völker!

Erinnert euch also an Abraham, wenn ihr traurig seid und wenn ihr denkt: Gott hat mich verlassen! Erinnert euch an Abraham. Der konnte erst gar nicht glauben und ist dann zum Segen geworden!

Und dann setzte sich Jesaja vor sein Zelt und begann zu singen und alle, die ihm zuhörten, sagen mit: *Gott, du bist mein Zelt (M 1)!*

Theologisches Gespräch:

„Was geht in den Kindern vor, die Jesaja zugehört haben?“
Anschließend gemeinsames Lied: *Weißt du wie viel Sternlein stehen?*

Kreative Vertiefung:

Die Kinder gestalten die erste Seite eines kleinen Segenszelt aus Holzspießen, Stoff und selbst gestalteten Sternen: Die Erinnerung an das Sternenzelt.

Zweite Einheit:

Breite aus die Decken deiner Wohnstatt – oder: Von Abraham und Sara, die gemeinsam lernen, sich zu freuen, und nicht mit Dankbarkeit sparen!

Am nächsten Tag sitzen wieder alle zusammen und hören Jesaja zu. Jesaja erinnert wieder an die Geschichte von Abraham und Sara: Wisst ihr noch? Gott selbst ist Abraham und Sara erschienen, in der Gestalt von drei fremden Männern. Es war Mittag, Sara und Abraham waren in Ihrem Zelt in der Oase Mamre. Es war heiß, und es war eine unge-

wöhnliche Zeit für Besuch. Aber Abraham freut sich über die drei Männer, die er nicht erkennt. Er lädt sie ein, sie sind seine Gäste. Sie essen gemeinsam auf ausgebreiteten Decken. Da wird nicht gespart.

Die drei Männer bringen Abraham und Sara die frohe Botschaft: In einem Jahr werdet ihr Eltern sein. Sara hört im Zelt diese Worte und lacht, lacht genau wie Abraham über diese Ankündigung. Denn auch Sara ist schon sehr alt. Doch die drei Männer fragen: Ist denn etwas zu wunderbar für Gott?

Erinnert euch, ihr Leute, ruft Jesaja. Denn nach einem Jahr schon hält Sara wie versprochen einen Sohn im Zelt lachend in den Armen: „Welch ein Segen, dass du da bist! Gott hat meine Tränen in Lachen verwandelt.“ Und der Sohn erhält den Namen Isaak, das heißt: Gott lacht!

Darum will ich heute auch mit euch feiern, sagt Jesaja. Denn Gott vergisst uns nicht! Was er versprochen hat, das geschieht tatsächlich! Erinnert euch daran immer, wenn ihr traurig seid! Lasst uns ein Fest feiern!

Während des Erzählens wird ein großes, gelbes Tuch vor dem Zelt ausgebreitet. Die Kinder setzen sich daran. Speisen und Getränke werden aufgetragen (Gläser/ Wasser/ Fladenbrot/ Käse/ Weintrauben). Alle essen und trinken und räumen gemeinsam ab. Im gelben Tuch wird jeweils ein Kind zum „Wiegenlied“ (Brahms) sanft geschaukelt: geborgen in der Welt wie in Gottes Zelt.

Theologisches Gespräch:

„Was denken Sara und Abraham, was fühlen sie?“

Kreative Vertiefung:

Die Kinder gestalten die zweite Seite des kleinen Segenszelt: Die Erinnerung an das Fest! Anschließend wird das Lied gesungen: *Viel Glück und viel Segen auf all deinen Wegen!*

Dritte Einheit:

Spanne deine Seile lang – oder: Von Abraham, der beinahe alles falsch gemacht hätte.

Gut zu wissen:

Die theologisch geprägte Erzählung von der Bindung Isaaks auf dem Berg Moriija ist der Höhepunkt im Abraham-Sara-Erzählkreis. Der weite Segensraum wird durch das Gebot an Abraham, seinen Sohn zu opfern, und durch den Gehorsam Abrahams erschreckend eng und erst durch das wunderbare Eingreifen des Engels wieder weit. Exegeten betonen, dass die Erzählung sagen will: Gott will keine Kinderopfer (vgl. Lev 18,21/20,2f.). Er ist ein Gott, der das Leid seiner Kinder sieht. Deshalb heißt der Berg auch Moriija, d.h. Gott sieht. Bereits auf dem Hinweg spricht Abraham vom gemeinsamen Zurückkehren. Gottes Segen will Kinder schützen und helfen, Seile, die Menschen um sie gebunden haben, wieder zu weiten und zu lösen.

Isaaks Bindung gilt gemeinhin für Mädchen und Jungen als zu schwierig, weil ein dunkles Gottes- und Vaterbild vermittelt würde. Das tragen jedoch manche in sich:

Gott fordert bedingungslosen Gehorsam (z.B. Gotteskrieger). Theologische Gespräche mit Kindern zeigen, dass das durchweg positive Gottesbild der Kinder durch diese Geschichte nicht erschüttert wird. Einige wundern sich über Abraham („Der handelt komisch.“). Das rettende Eingreifen des Engels gilt als wunderbares Eingreifen Gottes.

Wichtig ist gerade für die Arbeit mit Jungen, hier aufrichtig und wahrhaftig von Gott und von Männern zu erzählen. Im Gedächtnis ist mir daher die theologische Erkenntnis eines Jungen im Kindergottesdienst: „Gott macht auch mal einen Fehler. Aber Gott sieht es und macht es wieder gut (vgl. Jes 54,7). Er schickt einen Engel.“

Die Erzählung von der Bindung Isaaks

Der Zelteingang ist mit einem weißen Tuch verhängt. Alle sitzen wieder vor dem Zelt.

An diesem Tag war Jesaja ganz ernst. Erzählst du uns wieder von Abraham und von Sara? riefen die Kinder. Sie saßen schon alle wieder am Fluss vor dem Zelt und waren gespannt.

Ihr müsst wissen, Kinder, manchmal verstehe ich auch nicht alles. Die Geschichte die ich euch heute erzählen muss ..., aber ihr sollt das selbst beurteilen. Manchmal wissen wir einfach nicht, was Gott alles von uns Menschen verlangt. Aber wir können von Sara und Abraham lernen. So wie die Gott verstanden haben, so können wir ihn auch verstehen.

Es war einige Jahre später. Isaak, der Sohn von Abraham und Sara war schon ein großer Junge, vielleicht zehn oder zwölf Jahre alt. Sara saß neben Abraham vor dem Zelt. Es war Abend geworden. „Ich kann es immer noch nicht fassen“, sagte sie. „Warum ist das geschehen?“ – „Aber es ist doch gut ausgegangen“, antwortete Abraham. Er sprach aber auch ganz leise und nachdenklich. „Nur weil Gott Isaak gesehen hat“, sagte Sara ganz aufgeregt. „Erzähl das noch einmal, aber ganz langsam. Auf einmal wart ihr beide weg heute morgen. Ich wusste gar nicht, wo ihr seid! Erzähl noch einmal, aber sprich leise, damit Isaak nicht aufwacht. Er schläft schon im Zelt.“

Und Abraham erzählt: „Es war wie ein böser Traum. Ich bin ganz früh aufgewacht und habe wieder die Stimme Gottes gehört. Der sagte, ich solle Isaak nehmen und mit ihm nach Morija gehen, um dort zu opfern. Ich stand also auf und nahm ihn, dazu Holz für ein Feuer. Er war so fröhlich wie immer, er freute sich, mit mir einen Ausflug zu machen. Und redete und erzählte den ganzen Weg über. Als wir endlich da waren – mir war so elend. Da fragte Isaak, welches Tier wir denn opfern wollten. „Holz und Feuer hast Du mitgebracht, aber ich sehe keinen Bock.“ „Und dann“, rief Abraham, „wollte ich gehorsam sein. Ich wollte tun, was Gott mir befohlen hatte. Darum zog ich mein Messer aus der Tasche und hob es hoch. Isaak sah mich mit großen Augen an. Im letzten Moment hörte ich die Stimme eines Engels: „Abraham, tu ihm nichts! Halt ein!“ Sara, stell dir vor, fast hätte ich Isaak getötet! Ich kann es noch nicht fassen.“

Sara wurde ganz still. Ratlos schaute sie ihren Mann an. Sie wischte ihm eine Träne aus den Augen. „Es ist noch

einmal gut gegangen“, sagte sie dann leise. „Wir können nicht immer begreifen, was Gott von uns will! Aber wir wollen darauf vertrauen, dass er uns begleitet und den richtigen Weg zeigt.“

Jesaja hörte auf zu erzählen. Manchmal weiß auch ich nicht, was Gott mit uns Menschen vorhat. Ich weiß aber, dass er da ist, dass er zuhört und uns alle sieht. Deswegen spannen wir unsere Seile lang, das heißt wir üben, Geduld zu haben.

Theologisches Gespräch und Bildbetrachtung

An das Tuch wird mit einem OH-Projektor das Bild von Chagall „Bindung Isaaks“ projiziert. Stille. Eindrücke erzählen lassen. Darüber ein theologisches Gespräch mit Kindern führen.

Kreative Vertiefung:

Das weiße Tuch wird abgenommen und in Streifen gerissen. Die Streifen werden beschrieben mit Klagen (Sieh doch, Gott!) oder Dankworten (Du siehst mich Gott, wenn ich ...). Anschließend werden jeweils drei bis vier Streifen zu einem Seil verknötet und locker um die Pfosten des Zeltes gewickelt. Die dritte Seite des kleinen Zeltes für die Kinder wird ebenso mit einer Klage oder einer Dank-Aussage gestaltet.

Vierte Einheit:

Und stecke deine Pflöcke fest – oder:

Von Abraham, der voller Stolz ein großes Zelt für eine große Familie bauen muss.

Heute erzähle ich meine letzte Geschichte von Abraham und Sara, sagte Jesaja fröhlich. Die Kinder sitzen da, auch die Erwachsenen. Alle hören gespannt zu, was Jesaja diesmal zu berichten hatte. Jesaja sitzt direkt vor seinem Zelt.

Abraham und Sara waren alt geworden, wirklich sehr, sehr alt. Und Sara starb schließlich vor Abraham nach einem gesegneten Leben. Abraham war traurig, doch er wusste, der Segen geht weiter. Denn sein größter Wunsch war in Erfüllung gegangen: Er wollte die Hochzeit von Isaak noch erleben. Er wollte sehen, ob Gott wirklich sein Versprechen erfüllte und ihm viele Nachkommen schenken wollte. Und genau so kam es. Isaak fand eine Frau. Oja, wie er sie fand, das ist wirklich auch eine besondere Geschichte, aber die erzähle ich euch vielleicht ein andermal. Auf jeden Fall fand er eine Frau mit dem Namen Rebekka! Rebekka war eine wunderschöne Frau. Und Isaak und Rebekka feierten eine große Hochzeit. Da war Abraham glücklich. Und er baute sein Zelt groß auf mit weiten Seilen und mit festen Pflöcken. Stolz war er auf das große Zelt. „Ich brauche Platz für meine neue Familie, für Isaak und Rebekka und für die Kinder.“ Das hättet ihr sehen sollen, wie er selbst noch die Pfosten des Zeltes befestigte!

Und so ging der Segen weiter. Der Segen, den Gott Abraham versprochen hatte unter dem Sternenzelt. Der Segen, den Gott Sara versprochen hatte durch die drei Männer. Dieser Segen ging weiter zu Isaak und Rebekka und wei-

ter zu Jakob und Esau, den Söhnen von Isaak und Rebekka und weiter von einer Generation zur nächsten bis zu uns heute! Dieser Segen geht weiter. Er ist wie ein Zelt, das uns beschützt und uns behütet!

Und noch einmal begann Jesaja das Segenslied zu singen, und alle singen mit: *Gott du bist mein Zelt (M 1)*!

Theologisches Gespräch:

„Woran zeigt sich für euch Gottes Segen?“

Kreative Vertiefung:

Die vierte Seite der kleinen Segenszettel werden gestaltet und die Zelte insgesamt zusammengefügt: Die Erinnerung an den Segen, der mitgeht von einem zum andern.

Dirk Schliephake ist Leiter des Arbeitsbereichs Kindergottesdienst im Zentrum für Gottesdienst und Kirchenmusik am Michaeliskloster in Hildesheim.

Anmerkungen

- 1 Erhard Reschke-Rank (Hg.): Wo bleiben denn die Jungs? Jungen und Männer im Kindergottesdienst, Neukirchen 2008; Praxis Gemeindepädagogik 1/2010; Thema: Jungen, Ev. Verlagsanstalt Leipzig (darin: 40-41, Literaturtipps und Links zu den Themen Jungenarbeit-Väterarbeit-Männer); Junge Kirche 4/2009; Männer, Hg. Von Erev-Rav, Verein für biblische und politische Bildung.
- 2 Jürgen Ebach: Wie viel Vater braucht der Mensch?, auf: www.bibel-in-gerechter-sprache.de.
- 3 Jochen Westhof: Von welchem Gott erzählen wir den Jungen?, in: Junge Kirche 4/2009, 13f.
- 4 Wegweisend ist hier: Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern, Stuttgart 2007.
- 5 Vgl. Anna-Katharina Szagun: Dem Sprachlosen Sprache Verleihen, Jena 2006; dies., Religiöse Heimaten, Jena 2008.

„Bei mir bist du schön“

Fotoshooting zur Gottebenbildlichkeit von Frau und Mann

Eine Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I oder die Konfirmandenarbeit

Von Melanie Beiner und Sönke von Stemm

Schönsein wollen und sich zeigen – zwei Beobachtungen

Es ist Samstagabend, kurz bevor die Abschlussparty der Konfirmandenfreizeit beginnt. Daniel sitzt im Aufenthaltsraum, und um ihn herum springen fünf Mädchen. In der Hand halten sie, was ihre Schminktäschchen so hergeben: Wimperntusche, Rouge, Make-up, Eyeliner, Lippenstift. Daniel soll zum Mädchen geschminkt werden. Dabei sitzt er nicht gefesselt, und eine Wette verloren hat er auch nicht. Er ist einverstanden mit der Prozedur, genießt sichtlich die Aufmerksamkeit der Damenwelt und stellt sich mutig und wohl auch etwas neugierig diesem Experiment. Nach zwanzig Minuten ist es geglückt: aus dem verwaschenen T-Shirt und den Schlabber-Jeans guckt oben ein hübsches, weiblich geschminktes Antlitz hervor. Die sechs Jugendlichen und auch alle anderen, die gucken kommen, sind beeindruckt: Daniel sieht toll aus.

Es ist Sonntagmorgen, Vorstellungsgottesdienst der Konfirmandinnen und Konfirmanden. Daniel ist wieder abgeschminkt, und es ist auch nicht der Sonntag nach der Par-

ty. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden haben alle einen Part in diesem Gottesdienst; sie kommen nach vorne, sprechen Gebete, machen Anspiele, lesen aus dem Evangelium. Manche sind nervös, andere haben aber keine Mühe, laut und deutlich ins Mikro zu sprechen und sich vorne gut sichtbar für die Gemeinde aufzustellen.

In unserer Arbeit mit Jugendlichen im Alter von zwölf bis 14 haben wir unabhängig voneinander diese Erfahrungen gemacht: Jugendliche heute können leichter mit Situationen von Selbstdarstellung umgehen als noch vor einigen Jahren. Sie lernen – auch in der Schule – ihr Wissen und vor allem sich selbst so zu präsentieren, dass sie hörbar, sichtbar und selbstbewusst wahrgenommen werden. Dies gilt nicht für alle, aber unser Eindruck ist, dass die Tendenz, sich darstellen zu können zunimmt. Und auch die erste Beobachtung entstammt unabhängig voneinander unserer beider Erfahrung aus der Praxis: Es macht manchen Jugendlichen Spaß, ist nicht unbedingt „ekelig“, sich als Junge von Mädchen schminken zu lassen, auch wenn es nicht alle lieben oder sich gar so zeigen wollen.

Selbstbilder und Konstruktionen – pädagogische Herausforderungen

Selbstbilder entstehen durch die Auseinandersetzung mit Vor-Bildern, durch das Ausprobieren von Haltungen, Handlungen und Ausdrucksweisen, durch Identifikation und Abgrenzung. Die Entwicklung des Selbstbildes ist demzufolge gebunden an soziale Interaktion. Dabei spielt die Frage der Anerkennung oder Ablehnung von Darstellungen des Selbst, sei es in einem bestimmten Verhalten, einem Körperausdruck oder im Sprachstil durch andere eine große Rolle. In der Gender-Forschung ist – auch wenn die Bedeutung des biologischen Geschlechts für die Rollenzuschreibungen wieder stärker diskutiert wird – die Relevanz des sozialen Geschlechts, also der je gesellschaftlichen Zuschreibungen von dem, was „männlich“ und „weiblich“ ist, für die Ausprägung von Selbstbildern als Mann oder Frau unumstritten. Die vor allem in westlichen Gesellschaften ausgeprägte dichotomische Sicht, die nur „den Mann“ und „die Frau“ kennt und ihm und ihr je festgefügte Rollen zuschreibt, wird in den Forschungen der letzten Jahre stark hinterfragt. Es geht um eine Wahrnehmung der „Achsen der Differenz“, um Unterschiede und Ungleichheiten auch innerhalb der Geschlechter.¹ Und es wird auf die Vielfalt von individuellen Geschlechteridentitäten aufmerksam gemacht, die über den einfachen Gegensatz von Mann und Frau hinausgehen.

Diese Vielfalt von individuellen Selbstbildern zu fördern, ist das Grundanliegen pädagogischer Arbeit. Das Ausprobieren von klassischen körperlichen Ausdrucksformen des eigenen, aber auch des je anderen Geschlechts, wie die oben beschriebene „Schminkaktion“, ist ein – wenn auch nicht immer so öffentlich inszenierter – Bestandteil in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wir wollen ermöglichen, dass Kinder und Jugendliche ihr je eigenes Selbst entwickeln und dabei auch ihre je eigene geschlechtliche Identität und Ausprägung finden. Gender-sensible Didaktik hilft nicht nur bei der Wahrnehmung und Anerkennung von Unterschieden in der Gesellschaft, sondern auch dabei, eine Wahrnehmung und Anerkennung eigener Leiblichkeit zu entwickeln.

Männlich und weiblich als Bild Gottes geschaffen – biblische Verankerung

Für die Begründung und Verankerung der Relevanz von Selbstbildern und deren leibhaften Ausdrucksformen im Rahmen theologischer Aussagen über den Menschen soll auf die biblische Aussage von der Gottebenbildlichkeit des Menschen in Genesis 1,27 zurückgegriffen werden:

„Da sprach Gott: Wir wollen Menschen machen – als unser Bild, etwa in unserer Gestalt. Sie sollen niederzwingen die Fische des Meeres, die Flugtiere des Himmels, das Vieh, die ganze Erde, alle Kriechtiere, die auf dem Boden kriechen. Da schuf Gott Adam, die Menschen als göttliches Bild, als Bild Gottes wurden sie geschaffen, männlich und weiblich (hat er/hat sie) hat Gott sie geschaffen. Dann seg-

nete Gott sie, in dem Gott zu ihnen sprach: `Seid fruchtbar, vermehrt euch, füllt die Erde... Und Gott sah alles, was Gott gemacht hatte: Siehe hin, es ist sehr gut.“

Vor allem in der theologischen Ethik und in der Debatte um die Verantwortung des Menschen für den Umgang mit der Schöpfung hat der Text seine Wirkung in der modernen Auslegungsgeschichte entfaltet. Daneben wurde er dank der feministischen Theologie als alttestamentliches Zeugnis für die Gleichberechtigung der Geschlechter in der Gottesbeziehung ins Bewusstsein gebracht.

Vergegenwärtigt man sich die Herkunft der Rede von der Gottebenbildlichkeit, dann kommt dabei vor allem die Bedeutung der Gestalthaftigkeit, die bildhafte Repräsentation in den Blick: Die alttestamentliche Rede von der Gottebenbildlichkeit wurzelt in der altorientalischen Vorstellung des Königs als des Repräsentanten Gottes. Das Bild steht dabei stellvertretend für die Anwesenheit der Person. Es ist nicht „nur“ Abbild, sondern wirkt durch Gestalt, durch (körperliche) Präsenz. Dem Bild, der Gestalt, wird ein eigener Machtraum und damit eine selbstständige Wirkweise zugestanden – dies eröffnet das Handeln des Menschen in Freiheit. Übertragen auf die Gottebenbildlichkeit des Menschen bedeutet das, dass der Mensch Gott in seiner und ihrer Gestalt und Wirkung in der Schöpfung verkörpert und repräsentiert. Diese Repräsentation wird konkret in der je verschiedenen Prägung menschlicher Gestalt: als Mann und Frau wird Gott greifbar.

Körper haben – Leib sein: theologisch-anthropologische Intentionen

Allerdings geht es bei der Präsenz nicht nur um die körperliche Darstellung und Anwesenheit. Verbunden mit dem Gedanken der Gottebenbildlichkeit ist eine zweifache Bestimmung menschlichen Daseins: Zum einen geht es um den Auftrag einer (verantwortlichen) Herrschaft, zum anderen geht es um die Segenszusage, fruchtbar zu sein und damit als Mensch bzw. als Mann und Frau Bestand auf dieser Erde zu haben.

Erst mit dieser Bestimmung, mit dieser Sinngebung ist die Gestalt des Menschen nicht bloßer Körper, sozusagen Mittel zum Zweck göttlicher Selbstdarstellung in sichtbarer Form, sondern Leib als je individuelle Symbolisierung des göttlichen Daseins in einem jeden und einer jeden Einzelnen.

„Wir haben demnach nicht nur einen Körper, über den wir verfügen, sondern sind zugleich auch ein Leib, über den wir eben nicht verfügen. Dieser Leib ist (...) die Dimension des inneren Erlebens.“² Trägt man diese soziologische Einsicht in eine theologische Lehre vom Menschen ein, dann bedeutet dies: Gerade die Vorstellung, dass ich mein inneres Bild von mir nicht allein und ausschließlich selbst produzieren kann, macht die Gottebenbildlichkeit und damit die Würde, aber auch die Bürde menschlichen Daseins aus.

Zugespitzt bedeutet das: Mir kann die Repräsentation Gottes in der Welt gelingen, ich kann aber auch an ihr schei-

tern – und zwar je nachdem, ob ich den Sinn meines Daseins zum Ausdruck bringe oder nicht. Schönheit in theologischem Sinn bedeutet nicht die Übereinstimmung des Körpers mit den gesellschaftlichen Vorstellungen über eine bestimmte Leibform, sondern die Übereinstimmung der sinnlichen Präsenz mit meiner göttlichen Bestimmung: Ich gebe mich so zu erkennen, wie Gott mich gedacht und gemacht hat.

Bei mir bist du schön – didaktische Konsequenzen

Christlich-religiöse Bildung hat das Ziel, das je eigene Selbstbild der Person und die sie umgebende Welt im Lichte der christlichen Gewissheit der Gegenwart Gottes verstehbar und deutbar zu machen. Es wird in den unterschiedlichen Bildungsprozessen sozusagen ein Referenzrahmen für das eigene Dasein zur Verfügung gestellt und es wird die Fähigkeit eingeübt, sich in den unterschiedlichen Situationen menschlichen Daseins sowie bei Entscheidungen und Urteilen darauf beziehen zu können.

Im weitesten Sinne geht es bei dieser Einheit um die (prozessbezogene) Kompetenz, religiöse Spuren und Dimensionen in der persönlichen Lebenswelt zu entdecken, und darum, die Einzigkeit und Würde jedes Menschen als christlichen Grundwert zu erläutern.³

Gottebenbildlichkeit zeigt sich in leibhafter Präsenz, d.h. in der Art und Weise, wie ich mit mir umgehe, mich darstelle, verhalte, äußere. Gottebenbildlichkeit ist nicht an eine bestimmte Gestalt gebunden, sondern zeigt sich in der Vielfalt des geschöpflichen Daseins, zu der auch die Unterschiede zwischen den Geschlechtern und innerhalb ihrer gehören. Menschen sind dabei nicht an bestimmte Rollen gebunden, können aber immer nur in bestimmten sozialen Bezügen handeln und sich darstellen. Bestimmung menschlichen Daseins ist es, mit dem mir gegebenen Leib und mit dem mir gegebenen Sinn meines Daseins Gottes Gegenwart präsent zu machen.

Blickt man auf die eingangs erwähnten Beispiele, so scheint uns die Befürchtung, im Alter der Jugendlichen sind Rollen längst festgelegt und die Distanz zwischen Jungen und Mädchen schon viel zu groß, jedenfalls nicht durchgängig angebracht zu sein. Im Gegenteil gelingt es Kindern und Jugendlichen offensichtlich viel spontaner, mit Rollenzuschreibungen zu spielen, sie auch immer wieder ironisierend aufzunehmen, damit infrage zu stellen und zu verändern. Hilfreich kann es dabei sein, das Setting so zu wählen, dass klar ist, dass es sich hier um eine Möglichkeit handelt, etwas auszuprobieren bzw. anzuprobieren, was später wieder abgelegt werden kann.

Insgesamt geht es uns darum, den Zuspruch und die Zusage zu betonen, die mit der Vorstellung von der Gottebenbildlichkeit verbunden ist. Dies umso mehr, als gesellschaftlich die Fähigkeit zur Selbstdarstellung und Präsentation an Bedeutung gewinnt. Dies kann man kritisch sehen, sollte man aber nicht ignorieren. Auf jeden Fall ist es notwendig, den Umgang mit Selbstdarstellungen zu erlernen

und zu reflektieren. In Kinder- und Jugendshows werden Selbstinszenierungen und „Talente“ wie Singen, Tanzen, Musizieren etc. immer häufiger zum Unterhaltungsgegenstand, wobei – je nach Showkonzept – Lob und Ermutigung von anfangenden Begabungen enthalten sein können, aber auch – wie in Sendungen á la „DSDS“ – der gnadenlose Umgang mit Überschätzungen und unrealistischen Erwartungen der Jungen und Mädchen öffentlich vorgeführt wird.

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und dem leibhaften Ausdruck menschlichen Daseins als Gott-ebenbildlichkeit setzt deshalb voraus, dass es nur um eine Anerkennung eigener und anderer Leiblichkeit gehen kann. Denn „Einzigartigkeit“ und „Würde“ können gar nicht anders als in Form von Anerkennung und Ermutigung verstehbar gemacht werden.

Ziele der Einheit

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Bedeutung und den Grenzen geschlechtlicher Rollen auseinander. Sie deuten die Rede von der Gottebenbildlichkeit von Mann und Frau und beziehen sie auf sich selbst.

Ablauf der Einheit

1. „Was ist es denn – Mädchen oder Junge?“ Infragestellen klassischer Merkmale von Mädchen und Jungen

In einem ersten Schritt soll die „gewohnte“ Perspektive auf typisch Männliches und typisch Weibliches durch eine Perspektive auf Differenzen und Zwischentöne gelenkt werden.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen Fotos mit Körperauschnitten bzw. Namen. (M 1) Sie sollen das Geschlecht bestimmen und begründen, was dafür spricht, dass es sich um einen Jungen/ ein Mädchen handelt.

2. Typisch Junge – typisch Mädchen? Ein Gruppenspiel

Jeder Schüler und jede Schülerin bekommt einen Zettel mit dem Namen eines anderen Gruppenmitglieds. Die Aufgabe ist es, sich eine Eigenschaft dieser Person zu vergegenwärtigen und aufzuschreiben. (XY ist still, lustig, redet gerne). Um mit diesen Angaben vorsichtig umzugehen, schlagen wir vor, dass dies in Form von persönlichen Aussagen geschieht: „Ich kenne XY als..., ich erlebe ihn / sie als ...“ Um negativen Wertungen vorzubeugen, können auch Eigenschaften auf Zetteln vorbereitet werden, aus denen ausgewählt wird. Um wen es geht, muss nicht verraten werden. Ist die Gruppe klein, können auch zwei Eigenschaften pro Person aufgeschrieben werden.

Nun werden die Eigenschaften zwei Plakaten zugeordnet. Auf dem einen ist ein Umriss eines Jungen, auf dem anderen ein Umriss eines Mädchens zu sehen. Die Jugendlichen haben die Aufgabe, ihre Karte diesen Umrissen zuzu-

ordnen. War die Person ein Junge, gehört die Karte in den Jungenumriss, war die Person ein Mädchen in den Mädchenumriss. Anschließend wird das Ergebnis betrachtet. Folgende Fragen können Impulse für eine Diskussion sein:

- Unterscheiden sich die Eigenschaften?
- Häufen sich Eigenschaften auf der Mädchen- und Jungenseite?
- Lässt sich „Typisches“ erkennen?

Evtl. kann es auch gelingen, dass im Rahmen der Diskussion Schülerinnen und Schüler Eigenschaften von sich oder anderen nennen, die „eigentlich“ dem anderen Geschlecht zuzuordnen sind.

3. Geschlechtermerkmale – anerzogen oder von Gott gegeben?

3.1 Gottesbilder – männlich/weiblich – verschieden

Biblische Gottesbilder werden in Schriftform ausgelegt (weiblich und männlich):

„Gott, du bist wie eine Freundin“;
 „Gott ist wie eine Mutter“;
 „Gott, du bist wie eine Frau, die Brot backt“;
 „Gott ist wie ein Vater“;
 „Gott, du mein Schutz und mein Heil“;
 „Gott, du bist wie einer, der mich immer bewacht“;
 „Gott, du bist schön und prächtig geschmückt“
 „Gott, du bist wie ein Richter“;
 „Gott, du bist wie ein leises Säuseln.“

In Kleingruppen suchen sich die Schülerinnen und Schüler ein Gottesbild aus.

Passende Bilder sollen dazu gesucht/gestellt und fotografiert oder als Standbild dargestellt werden. Aufgabe dazu:

- „Überlegt euch, was Gott tut, wenn Gott als Frau, Freundin, Vater bezeichnet wird. Durch welche Geste, durch welchen Ausdruck kann das Frau/Freundin/Vater-Sein dargestellt werden?“
- In 1. Mose 1,27 heißt es: „Und Gott schuf den Menschen als göttliches Bild, als Bild Gottes wurden sie geschaffen, männlich und weiblich.“ – „Sucht Bildpaare der Gottesbilder, die gut zusammen passen. Begründet, warum: (weil sie sich ergänzen, weil beides wichtig ist ...)“

3.2 Als Mann und Frau geschaffen – anerzogen oder gottgegeben?

- Thesen zu sex und gender – Positionsbestimmung:
Die Schülerinnen und Schüler bekommen Thesen, die Zweigeschlechtlichkeit eher biologisch und eher soziologisch deuten. Sie sollen sich dazu positionieren, evtl. auf einer Zustimmungsskala von 1 bis 10, die auf dem

Boden ausgelegt ist. Nach jeder These wird kurz auf die jeweilige Positionierung eingegangen.

„Es ist angeboren, dass Frauen sich besser um Kinder kümmern können als Männer.“
 „Jungs sind besser im Rechnen und in Physik, Mädchen in den Sprachen.“
 „Jungen werden weniger zu Hausarbeit erzogen als Mädchen.“
 „Mädchen sind fleißiger als Jungen.“
 „Jungen sind durchsetzungsfähiger als Mädchen.“
 „Jungen werden in ihrer Kraftausübung mehr gebremst als Mädchen.“
 „Jungen und Mädchen werden von den gleichen Eltern unterschiedlich behandelt.“
 „Kleine Jungen sollten nie rosa Sachen tragen.“
 „Mädchen können mit Maschinen genauso gut oder schlecht umgehen wie Jungs.“
 „Jungen werden in der Schule benachteiligt, Frauen im Beruf.“

- Text lesen (M 2): „Wie werden die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Text erklärt?“
- „Schreibt einen kurzen Ratgeber (10 Regeln) für eure Eltern, wie Sie mit Euch als Jungen, als Mädchen umgehen sollten!“ Vergleich zwischen Jungen und Mädchen. Welche Gemeinsamkeiten gibt es, welche Unterschiede?

4. „Bei mir bist du schön“ – Fotoshooting zur Gottebenbildlichkeit

- Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten den Text zur Gottebenbildlichkeit des Menschen aus 1. Mose 1,27 (M 3) mit Hilfe folgender Fragen:
 - Welche Fähigkeiten und Eigenschaften haben Menschen nach dem ersten Schöpfungsbericht?
 - Werden im ersten Schöpfungsbericht Kennzeichen genannt, die Frau und Mann voneinander unterscheiden?
 - Warum werden deiner Auffassung nach Menschen als Frau und Mann geschaffen?
 - Menschen – Mädchen und Jungen gleichermaßen – sind nach dem ersten Schöpfungsbericht das Ebenbild Gottes. Diskutiere mit deiner Nachbarin/ deinem Nachbarn, welche Eigenschaften von Mädchen und Jungen sichtbar machen, dass sie Ebenbild Gottes sind.
- Ich – ein Ebenbild Gottes?!
Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, eine Eigenschaft von sich oder ein Körperteil als Kennzeichen der Ebenbildlichkeit Gottes zu präsentieren. Sie können sich das selbst aussuchen, in Rollen schlüpfen, sich schminken (lassen), alternativ kann auch in Part-

Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er 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: Dr. Melanie Beiner (verantwortlich), Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Christine Labusch, Rainer Merkel, Dr. Sönke von Stemm, Anne Sator (Layout).

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Bilder und Texte zu ermitteln. Dies war nicht in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Auflage: 11.000
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 057 66/81 - 136, Telefax: 057 66/81 - 184
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de
Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindung:
Ev. Kreditgenossenschaft Hannover, BLZ 520 604 10,
Konto-Nr. 60 50

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Dr. Melanie Beiner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Alexander Doecke, Lohstraße 16-18,
49074 Osnabrück

Prof. Dr. Elisabeth Naurath, Universität Osnabrück,
Kolpingstraße 7,
49069 Osnabrück

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

Dr. Annette Pithan, Comenius-Institut,
Schreiberstraße 12, 48149 Münster

Dr. Christiane Rösener, Leibniz Universität Hannover,
Schloßwenderstr. 1,
30159 Hannover

Dirk Schliephake, Michaeliskloster,
Ev. Zentrum für Gottesdienst und Kirchenmusik,
Hinter der Michaeliskirche 3-5,
31134 Hildesheim

Heike Schlottau, Nordelbisches Jugendpfarramt,
Koppelsberg 5,
24306 Plön

Dr. Sönke von Stemm, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

nerarbeit der / die jeweils andere sagen, was ihr / ihm am anderen gefällt.

Wichtig ist, dass die präsentierte Auswahl eine kurze *Begründung* erhält. Beispiele: „Meine Hände sind wie die Hände Gottes, denn sie schützen Tiere.“ „Mein Mund ist wie der Mund Gottes, denn ich lache gerne.“

Als *Methode der Präsentation* empfehlen wir ein Foto-shooting und eine Fotoausstellung bzw. die Herstellung eines Fotobuches (M 4). Unter die Fotos wird der jeweilige Satz gestellt, der die Eigenschaften des Ebenbild Gottes kenntlich macht. Anschließend werden die Ergebnisse betrachtet.

Als *vertiefender Impuls* kann ein kleiner Film eingesetzt werden, der Antwort auf die Frage gibt, ob nur das als „gut“ (1. Mose 1,31) bezeichnet werden kann, was perfekt ist: „Dove: Werbung mit kleinen Fehlern“. Der Film zeigt die Entstehung eines Werbespots, in dem Frauen bewusst ihre Narben zeigen und sie nicht als Fehler, sondern als besondere Identitätsmerkmale entdecken: „Wa(h)re Schönheit“, 16 Filmsequenzen, vier interaktive Menüs, 32 Bilder, Arbeitsmaterial, FWU 2006. Weitere Filme auch im Internet unter www.initiativefuerwahreschoenheit.de.

Anmerkungen

- 1 Regina Becker-Schmidt/Gudrun-Axeli Knapp: Feministische Theorien. Zu Einführung, 4. Aufl. Hamburg 2007, 105.
- 2 Paula-Irene Villa, APuZ 18, 2007, S. 19.
- 3 Vgl. Kerncurriculum für das Gymnasium Kl. 5/6 Kompetenzbereich Ethik. Kompetenzformulierungen, die die Genderperspektive ausdrücklicher einschließen, finden sich in den Kerncurricula nicht.

Literatur

- Karle**, Isolde: „Da ist nicht mehr Mann noch Frau“. Theologie jenseits der Geschlechterdifferenz, Gütersloh 2006.
- Stock**, Konrad / Roth, Michael: Glaube und Schönheit. Beiträge zur theologischen Ästhetik, Aachen 2000.
- Pithan**, Annette u.a.: Gender, Religion, Bildung. Ein Beitrag zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh, 2009.
- Becker-Schmidt**, Regina / Knapp, Gudrun-Axeli: Feministische Theorien. Zur Einführung. Hamburg, 4. Aufl. 2007.

Dr. Melanie Beiner ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Ausbildung der Vikarinnen und Vikare.

Dr. Sönke von Stemm ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Konfirmandenarbeit.

M 1: Junge oder Mädchen?



Typisch Mädchen – typisch Junge?

Von Gabriele Möller

Das erste Wort, das mein kleiner Sohn sprach, war Mama. Das zweite war Auto. Letzteres benutzt er seither ungefähr 1,3 Millionen mal so oft wie das erste. Mein Mann und ich sind unschuldig: Es gab keine Prägung unsererseits in diese Richtung. Sein Erstlingsspielzeug war von der großen Schwester geerbt und enthielt wenige Fahrzeuge. Inzwischen rollt eine bereifte Armada über unser Laminat, die ohrenbetäubend brummt und jault (und dazu einlädt, darauf auszurutschen). Fährt die Müllabfuhr draußen vor, klebt mein Sohn zuverlässig mit der Nase am Fenster. Und ob Mama, Papa oder ein Nachbar nach Hause kommen, erkennt er schon am Motorengeräusch des jeweiligen Wagens. Typisch Junge also? So einfach ist es nicht. Denn auch sein Puppenwagen sowie die Kinderküche werden von unserem Zweijährigen gern bespielt. Und vom Gemüt her ist er bisher so sanft, wie man es gern kleinen Mädchen zuschreibt. Gibt es wirklich charakteristische Verhaltensweisen für jedes Geschlecht? Und wenn ja, sind sie angeboren oder anerzogen? (...)

Vorurteil oder Wahrheit?

Jungen sind aggressiver als Mädchen

Der Eindruck vieler Eltern stimmt: Jungen sind nach der Beobachtung von Wissenschaftlern tatsächlich etwas aggressiver als Mädchen. Schon im dritten Lebensjahr beginnen Jungen, Dinge mit dem ganzen Körper zu stoßen und zu schieben und Spielzeuge zusammenkrachen zu lassen. Bereits vierjährige Jungen mögen Wettkämpfe und beschäftigen sich viel mit dem Thema Gewinnen oder Verlieren. Aber woher kommt das? Man nimmt an, dass das Testosteron hier eine wichtige Rolle spielt, ein Hormon, das mit Kampfgeist in Verbindung gebracht wird, so Susan Gilbert in ihrem Buch „Typisch Junge! Typisch Mädchen“. Und die Historikerin Susa Schindler ergänzt in ihrer Untersuchung: Es gibt die Theorie, dass Hormone auch die Entwicklung des Gehirns steuern. So dass Jungen und Mädchen ein jeweils anderes Gehirngeschlecht hätten, da sie im Mutterleib unterschiedlich hohen Mengen an weiblichen und männlichen Sexu-

alhormonen ausgesetzt waren. Ein wichtiger Grund ist aber auch, dass Eltern mit Jungen schon früh anders, nämlich rauer umgehen als mit Mädchen. Und dass in unserer Gesellschaft aggressives Verhalten bei Jungen eher als normal angesehen und mehr toleriert wird. Auch das Fernsehen führt vor, dass Konkurrenz typisch männlich ist: Dort werden vor allem männlich geprägte Wettkampf-Sportarten (Fußball) übertragen. Es ist keine Frage, dass Jungen die zumeist männlichen Sporthelden nachahmen, erklärt Gilbert. Auch in Zeichentrickfilmen für die Kleinsten werden männliche Figuren deutlich aggressiver dargestellt als weibliche. Etwas Erstaunliches fanden die Forscher ebenfalls heraus: Im Gegensatz zu Mädchenfreundschaften beeinflusst Konkurrenzverhalten Jungenfreundschaften nicht negativ es gehört schon für kleine Jungs einfach dazu.

Mädchen sind fürsorglicher

Wenn Mädchen im Kindergartenalter ein kleines Baby sehen, machen sie oft entzückt oh und drücken den Wunsch aus, es zu halten und es zu füttern, während Jungen hier oft mit Gleichgültigkeit reagieren. Mädchen scheinen also mehr Interesse an Babies und am Imitieren von versorgenden Verhaltensweisen („Mutter-Vater-Kind“-Spiele) zu haben. Ursache könnten die weiblichen Geschlechtshormone sein, die bereits im Mutterleib wirksam wurden. Sie sollen die Fähigkeit zum Mitfühlen verstärken. Genaues wissen die Fachleute aber noch nicht. Auch Nachahmung spielt eine Rolle: Immer noch sehen sie, dass vor allem Mama (selbst wenn sie berufstätig ist) den Haushalt schmeißt und für die Versorgung der Kinder zuständig ist. Dies spiegelt sich in ihrem Spiel wider. Dennoch können auch Jungen sehr fürsorgliches Verhalten zeigen. Experten betonen, dass es der Gesellschaft gut täte, wenn Eltern ihren Söhnen oft Gelegenheit dazu geben würden (Trösten von kleinen Geschwistern, Pflege von Tieren) denn hier hat Wut keinen Platz: Fürsorglichkeit kann ein Gegenmittel gegen Gewalt sein, betont die amerikanische Gender (= Geschlechter)-forscherin Carol Nagy Jacklin.

Aus: www.urbia.de/topics/article?id=9467

M 3

Der Schöpfungsbericht: Gottes Ebenbild in Frau und Mann (1. Mose 1,26-28.31)

Da sprach Gott: „Wir wollen Menschen machen – als unser Bild, etwa in unserer Gestalt. Sie sollen niederzwingen die Fische des Meeres, die Flugtiere des Himmels, das Vieh, die ganze Erde, alle Kriechtiere, die auf dem Boden kriechen.“ Da schuf Gott Adam, die Menschen als göttliches Bild, als Bild Gottes wurden sie geschaffen, männlich und weiblich (hat er/hat sie) hat Gott sie geschaffen.

Dann segnete Gott sie, in dem Gott zu ihnen sprach: „Seid fruchtbar, vermehrt euch, füllt die Erde ... Und Gott sah alles, was Gott gemacht hatte: Sieh hin, es ist sehr gut. Es wurde Abend, es wurde Morgen: der sechste Tag!

Bibel in gerechter Sprache (2006)

Und Gott sprach: Lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei, die da herrschen über die Fische im Meer und über die Vögel unter dem Himmel und über das Vieh und über alle Tiere des Feldes und über alles Gewürm, das auf Erden kriecht. Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bild, zum Bilde Gottes schuf er ihn; und er schuf sie als Mann und Frau.

Und Gott segnete sie und sprach zu ihnen: Seid fruchtbar und mehret euch du füllet die Erde ... Und Gott sah an alles, was er gemacht hatte, und siehe, es war sehr gut. Da ward aus Abend und Morgen der sechste Tag!

Lutherbibel (1984)

M 4

„Meine Hand ist wie die Hand Gottes ...“ – eine Fotoausstellung



Gender Parcours

Von Heike Schlottau

Wie im Sport beim Zirkeltraining bietet diese Arbeitseinheit Gelegenheit, an mehreren Stationen etwas zu lernen. Die Teilnehmenden besuchen mit ihrer Gruppe nacheinander verschiedene Stationen zum Thema „Gender“ und lösen die Aufgaben. Die Aktion eignet sich zum Beispiel für den Konfirmandenunterricht oder JuLeiCa-Kurse (Ausbildung zur Leitung von Jugendgruppen). Sie dauert – je nach Anzahl der Stationen im Parcours – ca. zwei bis drei Stunden und ist hier für zwölf bis 24 Teilnehmende geplant. Die Vorüberlegungen zum Thema in der Einleitung und die kurze Begriffsklärung können als Einstieg genutzt werden. Danach bilden die Teilnehmenden Gruppen und starten den Parcours.

1. Junge oder Mädchen? Der erste Blick kann täuschen

Gott nimmt uns an, so wie wir sind, es spielt keine Rolle, ob wir Mann sind oder Frau. Nach biblischem Verständnis vertraut Gott den Menschen seine Schöpfung an und beauftragt sie gemeinsam, Verantwortung füreinander und für die Erde zu tragen. Alle Menschen haben vor Gott gleichen Wert und gleiches Recht.

Wir wollen etwas davon leben in der Art, wie wir miteinander umgehen, wie wir uns Menschen gegenseitig wahrnehmen und achten. Wir sind oft noch entfernt davon, gerecht miteinander umzugehen.

Am Beispiel der Verhältnisse zwischen Männern und Frauen, Mädchen und Jungen können wir unsere Aufmerksamkeit und unser Handeln schulen.

In einer fremden Gruppe gibt es einige wenige, mit denen wir zuerst ein Lächeln austauschen, wenn wir uns begegnen. Bei einer Tagung mit Jugendlichen gehörte sie dazu: eine junge Frau, kräftig, mit burschikosem Auftreten und mit sehr kurzen, blond gefärbten Haaren. Eine lange Strähne hing ihr in die Stirn. Beim Essen erklärte ich – von Tisch zu Tisch gehend – wohin das Geschirr abgeräumt werden sollte. Sie saß an einem Tisch mit fünf Jungen. Da ich fürchtete, die Jungen würden nicht zuhören, weil Geschirr abräumen nicht ihre Sache sei, war ich froh, dass sie mit am Tisch saß, und ich erklärte ihr mein Anliegen in der Hoffnung, sie würde den Auftrag an ihre Gruppe weitergeben. Das tat sie dann auch. Sie hatte Verständnis – ganz

so, wie ich es unterstellt hatte.

In einem Teamgespräch am späten Nachmittag stellte sich heraus: Sie ist ein Junge. Ich hatte mich heftig getäuscht. Meine Kollegin, die ihn gleich als Jungen erkannt hatte, fand ihn von Beginn an recht schwierig. Ich war sehr irritiert: darüber, dass ich mich getäuscht hatte, darüber, dass ich das Klischee „Jungen räumen nicht ab“ ohne Überlegung angewendet hatte und schließlich viel mehr noch über etwas anderes: Weil ich geglaubt hatte, sie sei ein Mädchen, war ich ihr – oder jetzt besser: ihm – offenbar anders begegnet. Hätte ich sie für einen Jungen gehalten, hätte ich Dominanzgebaren erwartet. Vorsorglich hätte ich mein Anliegen etwas forscher und entschiedener vorgebracht, um Einwände gar nicht aufkommen zu lassen. Ihm begegne ich anders und – merkwürdig – auch er verhält sich anders.

In alltäglichen Situationen entscheiden wir sehr schnell, ob uns gerade ein Mädchen oder ein Junge, ein Mann oder eine Frau begegnet. Kleidung, Haltung, Gestik, Mimik scheinen uns genug Anhaltspunkte zu bieten, um im Bruchteil einer Sekunde das Geschlecht des Gegenübers festzulegen. Spontan ordnen wir das Gegenüber zu. Diese Unterscheidung ist im Alltag hilfreich und erleichtert die Orientierung und Kommunikation, doch sie hat enorme Konsequenzen: Eine Identifikation des Gegenübers als Frau bzw. als Mann ist mit der Zuschreibung von Eigenschaften, Verhaltensweisen und Erwartungen verbunden. Dies geschieht jeden Tag unzählige Male. Mit diesen Verhaltensmustern ordnen und stabilisieren wir unsere Welt- und Gesellschaftsbilder. In alltäglichen Interaktionen schaffen und bestätigen wir handelnd immer wieder neu, was uns als Normen, Regeln, Strukturen begegnet.

Diese Überlegungen lassen erkennen, welche Bedeutung die Allgegenwart von Geschlecht für die alltägliche Wahrnehmung, die Organisation des gesellschaftlichen Zusammenlebens, die Ausbildung der sozialen Strukturen der Gesellschaft, die Verteilung von Macht und Einfluss hat. Andererseits scheint auch auf, dass nicht die Dinge, in diesem Falle die Geschlechter selbst, allein bestimmen, was sie sind, sondern erst die Bedeutung, die wir ihnen geben, das aus ihnen macht, was sie scheinen. Dadurch wird die Frage nach dem „sozialen Geschlecht“ („gender“) besonders interessant.

Es ist gut, die eigenen verborgenen Vorstellungen von Geschlecht zu kennen und etwas zu wissen über die Ge-

schlechterverhältnisse in unserer Gesellschaft, in der Kirche, der Schule und dem Alltag von Jugendlichen. In diesem Sinne bietet der folgende „Gender Parcours“ Anregungen.

Der Parcours eignet sich gut für Reflexionen über die soziale Seite von Geschlechterordnungen, weil er die Jugendlichen in intensive Gespräche miteinander bringt und sie in Arbeitsgruppen selbst zum Thema aktiv werden können.

2. „Sex“ und „Gender“: Kurze Begriffsklärung

Die folgende Begriffsklärung dient zur eigenen Vergewisserung der Übungsleitung vor der Durchführung des Gender Parcours, sie kann zugleich zu Beginn des Parcours mit den Teilnehmenden diskutiert werden und einen Einstieg ins Thema bilden.

Sex & Gender

Zum Einstieg schreibt das Team die Überschriften („sex“ und „gender“) auf ein Flipchartblatt und erinnert daran: Im Englischen gibt es für das Wort „Geschlecht“ zwei Begriffe, nämlich „sex“ und „gender“. Wenn man genauer markieren will, über welchen Aspekt von Geschlecht man gerade sprechen möchte, ist es hilfreich, die englischen Begriffe zu verwenden. Sie sollen kurz besprochen werden. Wenn die Teilnehmenden wissen, was die Begriffe bedeuten, erklären sie selbst die Begriffe und nennen Beispiele, wenn nicht, erklärt die Übungsleitung und notiert Stichworte, z. B. so:

Sex

... meint das biologische Geschlecht, die körperlichen Erscheinungsformen von Geschlecht.

Angeboren, nicht veränderbar (bzw. nur schwer), meist klare Zuordnung

Gender

... meint das soziale Geschlecht.

Der Begriff beschreibt, was Menschen in die biologischen Unterschiede hinein interpretieren. Es geht z.B. um Eigenschaften, Verhaltensweisen, Erwartungen, Wertigkeiten, die mit „männlich“ bzw. „weiblich“ verbunden werden.

Männlichkeit und Weiblichkeit können – je nach Kultur, Land, geschichtlicher Epoche und Milieu etwas ganz anderes bedeuten.

Diese Aspekte von Geschlecht sind erlernt und damit auch veränderbar.

Der Parcours dreht sich um das Thema „Gender“. Es geht bei der Arbeitseinheit also nicht so sehr um angeborene Geschlechterunterschiede, sondern darum, welche Bedeutung Menschen dem Mädchen-Sein oder dem Junge-Sein / dem Mann-Sein oder Frau-Sein geben und es geht um die Folgen, die das für das Zusammenleben der Geschlechter hat.

Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming ist ein Verfahren, das hilft, sich bei allen Aktivitäten (sei es in der Politik, in der Verwaltung, in der Medizin, der Kirche oder auch in der Jugendarbeit) geschlechtergerecht zu verhalten.

Die Europäische Union, die Bundesregierung und auch viele Landeskirchen haben – wie viele andere Organisationen auch – verabredet, „Gender Mainstreaming“ zu verwirklichen. Wie das genau geschieht, interessiert im Kontext dieses Parcours nicht. Es geht vielmehr darum, über die Bedeutung von Männlichkeit und Weiblichkeit in unserer Gesellschaft nachzudenken.

3. Parcours mit drei bis vier Stationen

In kleinen Gruppen durchlaufen die Teilnehmenden drei oder vier der hier beschriebenen Stationen. Für jede Station sind 30 Minuten Arbeitszeit vorgesehen, so dass die gesamte Aktion mit Einstieg und Auswertung zwischen zwei und drei Stunden dauert. Die Stationen sind:

- Mädchensachen – Jungensachen
- Angeboren oder anerzogen?
- 100 Menschenbilder
- Planung eines Gruppenabends / einer Freizeit (die Station ist besonders für JuLeiCa-Kurse, angehende Erzieher und Erzieherinnen sowie andere Multiplikatoren und Multiplikatorinnen geeignet).

Werden drei Stationen eingerichtet, so sollten nicht mehr als 18 Personen teilnehmen. Sind mehr beteiligt, sollte eine vierte Station im Parcours vorgesehen und eine halbe Stunde mehr Zeit eingeplant werden. Mehr und andere Stationen finden sich in den Arbeitshilfen (s. Literatur).

Vor dem Start:

- Das Team bereitet die Räume für die Parcours-Stationen vor und legt Aufgaben und Materialien für die Gruppen in den Räumen bereit. Jede Station kann von einem Teamer oder einer Teamerin angeleitet werden. Die Übungsleitung kann aber auch die schriftlichen Arbeitsaufträge (**M 1**) auslegen, dann organisieren die Gruppen ihre Arbeit selbst.
- Laufzettel für die Gruppen vorbereiten (**M 2**).
- Die Teilnehmenden bilden Gruppen von vier bis sechs Personen.
- Jeder Gruppe stehen 30 Minuten pro Station zur Verfügung, dann wird gewechselt. Alle Gruppen müssen die Zeiten einhalten, sonst gibt es einen Stau.

Station: Mädchensachen – Jungensachen

Ziele

Die Teilnehmenden überlegen, inwieweit bestimmte Gegenstände nur oder vorwiegend von Mädchen oder von Jungen benutzt werden und warum das so ist.

Durchführung

Die Teilnehmenden ziehen nacheinander jeweils einen Gegenstand aus dem Sack / Korb. Jede Person entscheidet, auf welchen Haufen sie den Gegenstand legt, auf den für Mädchensachen oder den für Jungensachen. Eventuell richtet die Gruppe einen dritten Haufen ein: „für beide“ (siehe Aufgabenblatt). Die Gruppe diskutiert jeweils über die Entscheidung:

- Welche Zuordnung ist in unserer Gesellschaft üblich?
- Wo gibt es eine klare Entscheidung für Jungen bzw. Mädchen? Welche Gegenstände werden von beiden benutzt?
- Wie beurteilen die Teilnehmenden die Zuordnung? (z.B. Hat sich in den letzten Generationen etwas verändert? Wie ist es wohl in anderen Teilen der Welt?)

Material

Zugedeckter Korb oder Sack mit Gegenständen, die Jungen und / oder Mädchen nutzen. Der Korb / Sack liegt in der Mitte und enthält z. B.: Nagellack, Deo, Spielzeugauto, Fußball, Volleyball, Handtasche, Fahrradhelm, Kochlöffel, Schraubendreher, Computermaus, Alkohol, Tee, Telefon, Kuscheltier, Rasierer, Wasserpistole, Armband, Sonnenbrille, Kerze, Spitzentaschentuch, Tempotücher, Computerspiel (die Gegenstände variieren, je nach Altersgruppe, um die es geht). Liste zum Ankreuzen und Stifte. (M 3)

Station: angeboren – anerzogen**Ziele**

Die Teilnehmenden diskutieren darüber, welche Wirkungen das biologische Geschlecht und die Erziehung sowie die gesellschaftlichen Rollen auf Verhaltensweisen und auf die Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit haben.

Durchführung

Die Teilnehmenden der Gruppe ziehen nacheinander eine der verdeckt liegenden Karten, diskutieren über die Aussage und sortieren sie auf der Skala zwischen angeboren – erworben ein.

Material

Je Gruppe ein Flipchartblatt, Klebe und ein Satz der Karten „angeboren – erworben“. (M 4)

Das Team hat die Flipchartblätter vorbereitet und jeweils die Endpunkte einer Skala markiert mit den Worten „angeboren“ und „erworben“.

(Vgl. Landesjugendring Schleswig-Holstein e.V. (Hrsg.): Arbeitshilfe zur Grundausbildung ehrenamtlicher MitarbeiterInnen in der Jugendarbeit. Kiel 2007)

Station: Planung einer Veranstaltung**Ziele**

Die Teilnehmenden lernen ein Raster für eine „geschlechtergerechte Planung und Auswertung von Aktivitäten“ kennen

und erproben an einem Beispiel die Anwendung dieser Arbeitshilfe.

Durchführung

Plant mit der Gruppe eine Veranstaltung zu einem beliebigen Thema (z. B. einen Gruppennachmittag, eine Freizeit, eine Party, eine Nachtveranstaltung für Jugendliche in eurer Kirche, eine Arbeitsgruppe für Kinder zum Reformationstag, eine Sitzung eurer Jugendvertretung).

Nutzt das Raster als Planungshilfe.

Haltet eure Ergebnisse in Stichpunkten fest.

Material

Für alle Teilnehmenden eine Kopie des Rasters (M 5). Papier und Stifte.

Station: 100 Menschenbilder

(Es ist gut, wenn jemand vom Team diese Station begleitet, um Impulse zur Diskussion zu geben.)

Ziele

Die Aktion macht Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit bewusst. Sie regt ein Gespräch über Stereotypen oder Vielfalt dieser Bilder an und hilft, über ihre Ursprünge und Wirkungen nachzudenken.

Durchführung

Eine Auswahl von Bildern (Fotos, Postkarten) liegt auf Tischen oder auf dem Boden aus. Die Teilnehmenden schauen sich in Ruhe alle Bilder an und jede und jeder wählt zwei Bilder aus zur Frage:

- Welches Bild verkörpert für dich Weiblichkeit?
- Welches Bild verkörpert für dich Männlichkeit?
- (Nicht: Was ist typisch weiblich bzw. männlich!)

Auswertung

Die Teilnehmenden stellen sich die ausgewählten Bilder vor, begründen ihre Auswahl und erläutern ihre Assoziationen zu den Bildern.

Impulse zur Diskussion

Die zusammenfassende Diskussion kann sich um folgende Aspekte drehen:

Würden überwiegend Bilder ausgewählt, die dem traditionellen Muster von Zweigeschlechtlichkeit entsprechen, bei dem Männlichkeit als der eine Pol und Weiblichkeit als der entgegengesetzte Pol gesehen wird? Sieht die Gruppe vor allem stereotype Bilder von „typischen“ Männern und Frauen oder haben die Teilnehmenden vielfältige, unterschiedliche Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit gewählt? (Deshalb von Männlichkeiten und Weiblichkeiten im Plural reden!)

Wie werden Weiblichkeiten und Männlichkeiten durch Haltung, Gestik, Mimik, Kleidung und Position zu anderen Personen im Bild dargestellt?

Wie konstruieren wir selbst Geschlecht, indem wir Bilder auf eine bestimmte Weise sehen und interpretieren?

Wie wandeln sich die Vorstellungen von Geschlecht? Zu anderen Zeiten und in anderen Kulturen, Altersgruppen und Milieus galten und gelten unterschiedliche Muster als weiblich bzw. männlich. Geschlechterunterschiede sind also auch gesellschaftlich und kulturell „gemacht“.

Material

Bilder von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern und von Personen, die nicht sofort eindeutig einem Geschlecht zugeordnet werden können (z. B. Bilder aus Zeitschriften, der Werbung, Postkarten, Reproduktionen von Kunstwerken, Fotos von Alltagssituationen). In den Bildern sind verschiedene Altersgruppen und unterschiedliche soziale und kulturelle Gruppen repräsentiert. Die Sammlung sollte auf jeden Fall ausreichend Bilder von Personen im Alter der jeweiligen Zielgruppe enthalten.

(Vgl. Burbach / Schlottau (Hrsg.): Abenteuer Fairness. Göttingen 2001, S. 105f.)

4. Auswertung und Feedback

Nach dem Ende des Parcours berichten die Gruppen im Plenum, über welche Punkte es am meisten Uneinigkeit gab und worüber dabei diskutiert wurde. Die unterschiedlichen Meinungen sollen noch einmal gehört werden. Hat die Station „Planung einer Veranstaltung“ stattgefunden, so können die Gruppen jetzt ihre Planung vorstellen und

beschreiben, welche Ideen sie entwickelt haben, um Jungen und Mädchen gerecht zu werden.

Für ein abschließendes Feedback gibt es viele mögliche Verfahren, dies wäre eine einfache Variante:

Welche Anregung nimmst du mit? Was hat dir nicht gefallen? Was hat dir gut gefallen?

Literatur

Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e.V. (aej) (Hrsg.): Gender Mainstreaming pass(t)genau. Hannover 2004

Burbach, Christiane / Schlottau, Heike (Hrsg.): Abenteuer Fairness. Ein Arbeitsbuch zum Gendertraining. Göttingen 2001

Evangelische Schüler_innenarbeit in Nordelbien: Spielkartei. Bezug: Koppelsberg 5, 24306 Plön

Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung: Gender Mainstreaming in der gesellschaftspolitischen Jugendbildung. Wege zu mehr Geschlechtergerechtigkeit. Berlin 2003. S. 13-16.

Frauenausschuss im Landesjugendring Schleswig-Holstein e.V.: Alles im Blick? Check-Karte für Sitzungen, Veranstaltungen, Projekte. Kiel 2007

Landesjugendring Schleswig-Holstein e.V. (Hrsg.): Arbeitshilfe zur Grundausbildung ehrenamtlicher MitarbeiterInnen in der Jugendarbeit. Kiel 2007

Nordelbisches Jugendpfarramt: Konzept zur Umsetzung von Gender Mainstreaming, Februar 2006

Heike Schlottau ist Referentin für gesellschaftspolitische Jugendbildung im Nordelbischen Jugendpfarramt Plön.

M 1: Arbeitsaufträge für die Stationen

Mädchensachen – Jungensachen

Zieht nacheinander je einen Gegenstand aus dem Korb / Sack.

Jede Person entscheidet, auf welchen Haufen sie den Gegenstand legt.

Es gibt drei Möglichkeiten:

- Haufen für Mädchensachen
- Haufen für Jungensachen
- Haufen für beide

Die anderen sagen ihre Meinung dazu.

Tragt auf der Liste ein, wie ihr euch entschieden habt. Wenn es unterschiedliche Meinungen gibt, macht mehrere Kreuze. Nehmt eure ausgefüllte Liste mit und packt bitte die Sachen wieder ein. Danke!

Angeboren – erworben

Wählt nacheinander je ein Kärtchen aus.

Stimmt ihr den Aussagen zu?

Wie ordnet ihr die Kärtchen auf einer Skala zwischen angeboren („Sex“) und erworben (gesellschaftlich geformt / „Gender“) ein?

Die Gruppe diskutiert über jedes Kärtchen und klebt die Kärtchen auf das große Blatt.

Nehmt euer Blatt bitte mit.

100 Menschenbilder

Schaut euch die Bilder in Ruhe an.
Jede / jeder wählt zwei Bilder aus: Eines, das für dich persönlich „Männlichkeit“ und eines, das für dich „Weiblichkeit“ darstellt. (Nicht: was ist typisch weiblich oder männlich!)

Stellt in der Gruppe eure Auswahl vor, begründet eure Entscheidung.

Zum Schluss: Wie war die Auswahl der Bilder in der Gruppe? Wurden eher ähnliche Vorstellungen präsentiert oder vielfältige?

Legt die Bilder bitte wieder im Raum aus.
Danke!

Planung einer Aktion

Plant eine Veranstaltung für Kinder oder Jugendliche zu einem beliebigen Thema.

(Einen Gruppennachmittag, eine Freizeit, eine Party. Zum Beispiel: Eine Nachtveranstaltung für Jugendliche in eurer Kirche, eine Arbeitsgruppe für Kinder zum Reformationstag, eine Sitzung eurer Jugendvertretung ...)

Mädchen und Jungen sollen bei der Veranstaltung gut berücksichtigt werden. Nutzt das Raster als Planungshilfe.

Haltet eure Ergebnisse in Stichpunkten fest und nehmt den Zettel mit.

M 2: Laufzettel

	GENDERPARCOURS	Gruppe 1
Zeit	Thema	Raum
30 Min.	Angeboren oder Anerzogen?	
30 Min.	Mädchensachen – Jungensachen	
30 Min.	100 Menschenbilder	
30 Min.	Planung einer Aktion	

	GENDERPARCOURS	Gruppe 3
Zeit	Thema	Raum
30 Min.	100 Menschenbilder	
30 Min.	Planung einer Aktion	
30 Min.	Angeboren oder Anerzogen?	
30 Min.	Mädchensachen – Jungensachen	

	GENDERPARCOURS	Gruppe 2
Zeit	Thema	Raum
30 Min.	Planung einer Aktion	
30 Min.	Angeboren oder Anerzogen?	
30 Min.	Mädchensachen – Jungensachen	
30 Min.	100 Menschenbilder	

	GENDERPARCOURS	Gruppe 4
Zeit	Thema	Raum
30 Min.	Mädchensachen – Jungensachen	
30 Min.	100 Menschenbilder	
30 Min.	Planung einer Aktion	
30 Min.	Angeboren oder Anerzogen?	

M 3: Liste zum Auslegen

Mädchensachen – Jungensachen

Sache	für Mädchen	für Jungen	für beide

M 4: Karten: angeboren – erworben

Hinweis:

Die Aussagen können in Karteikartengröße als Kopiervorlagen im Internet heruntergeladen werden. Die Adresse lautet: www.rpi-loccum.de/pelikan/schlottau_karte.pdf

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Mädchen kümmern sich mehr um andere Menschen• Männer vertragen mehr Alkohol• Mädchen sind braver• Frauen sind häufiger für die Betreuung der Kinder zuständig• Jungen sind körperlich gewalttätiger• Mädchen neigen zu Selbstzerstörung (Magersucht, Ritzen ...)• Mädchen machen häufiger das Abitur• Frauen können besser zuhören• Frauen verdienen bei gleicher Qualifikation weniger als Männer• Männer leiten besser• Jungen begehen häufiger Selbstmord | <ul style="list-style-type: none">• Männer wollen schneller und häufiger Sex• Männer haben tiefere Stimmen• Jungen werden häufiger Opfer von Schlägereien als Mädchen• Jungen spielen mit Autos• Frauen reden mehr• Frauen sind kleiner und ausdauernder• Mädchen spielen mit Puppen• Männer leben im Durchschnitt sieben Jahre kürzer• Jungen leiden häufiger an Allergien• Männer haben Bärte• Frauen werden schwanger• Männer können besser einparken• Frauen kaufen gerne Schuhe |
|--|--|

Raster zur geschlechtergerechten Planung, Durchführung und Auswertung von Veranstaltungen und Projekten

Zielgruppe

1. Wen spreche ich mit der Veranstaltung an?
 - a. Falls die Gruppe unbekannt ist: Welche Mädchen/Jungen, Männer/Frauen sollen kommen? (Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Szene, Lebensform, Besonderheiten)
 - b. Falls die Gruppe der Teilnehmenden bekannt ist: Was weiß ich über sie? (Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Szene, Lebensform, Besonderheiten)
2. Werden bestimmte Personen aufgrund des Termins ausgeschlossen? (Familie, Schule, Ausbildung, Beruf, An- und Abreisemöglichkeiten, Kinderbetreuung, Ehrenamt, Parallelveranstaltungen)

Themen und Inhalte

1. Wer bringt Ideen zum Thema ein? Wie können Anliegen und Erfahrungen von unterschiedlichen Teilnehmenden in die Veranstaltung / das Projekt einfließen?
2. Was könnte welche Mädchen und Jungen / bzw. Männer / Frauen am Thema der Veranstaltung interessieren?
3. Welche geschlechterbezogenen Aspekte sind im Thema enthalten?
4. Was kann die Bearbeitung des Themas zum Ziel der Geschlechtergerechtigkeit beitragen?
5. Wie spricht der Titel der Veranstaltung oder des Projekts Mädchen bzw. Jungen, Frauen bzw. Männer an?

Programmgestaltung und Werbung

1. Ist das Programm / die Einladung geschlechtergerecht gestaltet (z.B. inklusive Sprache, welche Bilder)?
2. Wie sieht der Verteiler zur Werbung für die Veranstaltung aus? (Wie erreicht das Programm unterschiedliche Mädchen und Jungen / Frauen und Männer?)

Organisation und Mitwirkende

1. Wenn die Veranstaltung für Mädchen und Jungen / Frauen und Männer geplant ist – ist auch das Team der Mitwirkenden gemischt?
2. Wie sieht die Aufgabenverteilung im Team aus? Wer macht was? Bleibt das immer gleich?
3. Wer bekommt welche Informationen und wann?

Arbeitsweisen

1. Wen sprechen welche Methoden besonders an?
2. Inwieweit nehmen die Arbeitsmaterialien unterschiedliche Lebenslagen der Teilnehmenden auf? (Repräsentieren Filme, Bilder, Texte usw. eine breite Palette von Geschlechterbildern, Ethnien, Lebensformen, kulturellen und sozialen Milieus?)
3. Wie können Mädchen und Jungen / Männer und Frauen sich an der Gestaltung der Veranstaltung beteiligen?
4. Ist es sinnvoll, Aktivitäten in geschlechterhomogenen Gruppen einzuplanen? Wie wird gegebenenfalls der Austausch zwischen den Gruppen angeregt?
5. Wie ist die Gesprächskultur? Wer redet viel? Wie ist der Umgang miteinander?

Veranstaltungsort

1. Wie ist der Veranstaltungsort mit Verkehrsmitteln zu erreichen?
2. Gibt es auf dem Weg „Angst-Ecken“ oder gefährliche Strecken?
3. Wie ist der Ort geeignet? (Atmosphäre, Platz, Ausstattung?)

Auswertung

1. Ließ sich ein besonderes Interesse von Mädchen / Frauen bzw. Jungen / Männern an der Veranstaltung oder an bestimmten Teilen der Veranstaltung feststellen?
2. Gab es unterschiedliche Rückmeldungen der weiblichen bzw. männlichen Teilnehmenden, worin haben sie sich unterschieden?
3. Wie konnten Mädchen und Jungen / Frauen und Männer ihre Interessen und Erwartungen in die Planung und den Verlauf der Veranstaltung einbringen?
4. Welche Gedanken zur Weiterarbeit an dem Thema äußerten Mädchen und Jungen / Frauen und Männer?
5. Welche Konsequenzen für mehr Geschlechtergerechtigkeit lassen sich ziehen und wie können diese Konsequenzen an andere weitergegeben werden?

rpi-online  rpi-online  rpi-online  rpi-online  rpi-online  rpi-online

Zwischen Zicken und Machos

Websites zum Thema „Gender“

Es ist nicht leicht, Jugendlicher zu sein, denn damit ist die Aufgabe verbunden, die eigene Geschlechterrolle zu finden und zu leben. Das gelingt nicht immer, denn die sich zum Teil widersprechenden Rollenvorgaben der Medien, der Peer-Group und der Erwachsenen wirken sich nicht begünstigend auf diesen Prozess aus. Die daraus resultierende Rollenunsicherheit erschwert die Selbstfindung. In dieser Phase benötigen Jugendliche Orientierungshilfen und Bestätigung.

Das gilt insbesondere im Blick auf die Geschlechterrolle. Mit ihr sind grundlegende Verhaltensweisen, Einstellungen und Lebensplanungen verbunden. Aus diesem Grund ist es sicher 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 Frau“ (Gen 1, 27). Allerdings wird das, was Mann und Frau ausmacht, nicht als Beschreibung mitgeliefert. Insgesamt sind die Bilder, die die Bibel von Männern und Frauen zeichnet, ausgesprochen unterschiedlich.

So bleibt die Zuschreibung dessen, was die Rollen eines Mannes und einer Frau ausmachen, häufig den heimlichen Sozialisationsagenten vorbehalten. Nicht allein aus diesem Grund hat die Schule die Auseinandersetzung damit, was Weiblichkeit und Männlichkeit ausmacht, zu initiieren. Mädchen können dabei lernen, *ihre* Bedürfnisse und Wünsche wahrzunehmen und entsprechend ihre Lebensplanung zu gestalten. Jungen eröffnet ein entsprechender Unterricht die Chance, ihre Geschlechtsrolle offener und individueller zu gestalten und so an Freiheit zu gewinnen.

Schaut man auf den Religionsunterrichts, so wird das Thema in den Kerncurricula nicht explizit benannt. Jedoch

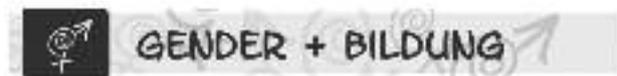
lassen sich aus den inhaltsbezogenen Kompetenzen Themen wie z.B. „Was ist der Mensch?“, „Liebe und Partnerschaft“, „Miteinander leben“ usw. ableiten.

Im folgenden sollen Internetseiten vorgestellt werden, die geeignet sind, in das Thema einzuführen bzw. das Thema für den Unterricht aufzubereiten oder bereits publizierte Unterrichtsideen weiterzuführen.

Genderaspekte im Unterricht

Wie kann Unterricht gendergerecht gestaltet werden kann? Dazu gehört die Motivation der Schülerinnen und Schüler zur Reflexion ihres Verhaltens als Jungen und Mädchen. Das Portal „lehrer-online“ hat eine Seite zum Thema „Gender“ eingerichtet (www.lehrer-online.de/gender.php), die allgemeine und fachspezifische Materialien sowie Unterrichtseinheiten und eine Linksammlung für weiterführende Recherchen zum Abruf bereithält.

Gender und Bildung



Auf der Seite „Gender+Bildung“ finden Lehrkräfte, aber auch Schülerinnen und Schüler Informationen zum Thema „geschlechtssensible Bildung“. Die Seite verweist u.a. auf Materialien zu den Themen „Gesundheit“, „Gewaltprävention und Rollenklischees“, „Migration“, „Sexualität und Partnerschaft“, „Sport und Freizeit“ und „Sprache“. Gleichzeitig werden Nutzerinnen und Nutzer auf der Suche nach weiterführenden Seiten zum Thema „Geschlechtssensible Beruorientierung“ fündig. Hier verweisen die meisten Links allerdings auf österreichische Angebote. Insgesamt ist die Website www.gender.schule.at allen zu empfehlen, die sich

einen grundlegenden Überblick zum Thema „Gender, Schule und Bildung“ verschaffen wollen.

Gender und Schule



„Schule, das sind Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler – oder Frauen und Männer, Mädchen und Jungen.“ Unter dieser Überschrift steht das Portal „Gender und Schule“, das von der Vernetzungsstelle für Gleichberechtigung in Hannover gestaltet wurde. Ziel der Seite ist es, den Blick für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule zu schärfen und Wahrnehmungsmuster neu zu gestalten. Die Website richtet sich an Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und interessierte Eltern und führt grundlegend in das Thema „Gender“ ein. Gleichzeitig informiert die Website über das Thema „Gender im Unterricht“ in Theorie und Praxis, macht Vorschläge zur Elternarbeit, gibt Film- und Lesetipps und informiert ausführlich zum Zukunftstag für Jungen und Mädchen. Die Adresse der Seite lautet www.genderundschule.de.

Nice Guys Engine – Eine Lernplattform für Jungen und Mädchen

Sexuelle Gewalt ist ein Thema für Mädchen und Jungen. Auf der Seite www.niceguysengine.de lernen Jugendliche ab zwölf Jahren, sexualisierte Gewalt in ihrem Umfeld und im eigenen Verhalten zu erkennen und zu vermeiden. Die Seite eröffnet spielerisch einen Zugang zu Themen wie Zivilcourage, Regeln, die sich eine Gruppe geben kann und zeigt auf, wie Demütigungen und Gewalt im eigenen Umfeld eingegrenzt werden können.



Reflexive Koedukation – Ein Angebot von lern:line

Die Nordrhein-Westfälische Landesregierung hat die reflexive Koedukation im Koalitionsvertrag zu einem besonderen Anliegen erklärt. Entsprechend hat sich lern:line (Bildungsserver NRW) dem Thema 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“ werden als PDF-Datei zum Download bereitgestellt. Insgesamt eröffnet das Web-Angebot einen guten Einstieg für alle, die sich mit geschlechtsbewusster 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 für Jungen, Trägern von Jungenarbeit und engagierten Einzelpersonen in Niedersachsen abrufen. Veranstaltungshinweise und Links ermöglichen eine darüber hinausgehende Auseinandersetzung mit dem Thema.

Schule als Bewegungsraum oder der stillgelegt 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.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_738.html abgerufen werden.

„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 Fol-

gerungen unter der Überschrift „Geht so Jungenarbeit?“ zusammengefasst. Die 160-seitige Publikation kann unter der Adresse www.stiftung-spi.de/download/stiftung/gender/jungenarbeit.pdf als PDF-Datei geladen werden.

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 den 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 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 tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2002/470/pdf/bm_diss.pdf als Download zur Verfügung.

Die Arbeit mit Jungen in Tageseinrichtungen für Kinder

Geschlechtsbewusste 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 Rohmann 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 als PDF-Datei im Netz eingestellt.

Gender Mainstreaming und Schule

Wer sich grundlegend mit dem Thema auseinandersetzen möchte, dem sei die von Malwine Seemann und Michaela Kuhnhenne herausgegebene Online-Publikation „Gender Mainstreaming und Schule“ empfohlen. Der Band ist in der „Oldenburger Reihe zur Geschlechterforschung“ erschienen und gibt Anstöße zu Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse. Die Online-Publikation fasst die Ergebnisse des gleichnamigen Fachtages der Universität Oldenburg (2008) zusammen und beschreibt u.a. Gender Mainstreaming als Strategie zur Veränderung von Schule, fasst die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu den Erfolgsfaktoren und Gegenkräften des Gender Mainstreaming im Schulbereich zusammen, gibt Anregungen zur Gestaltung einer den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrerinnen und Lehrern gerechten Schule und fragt, welche Rolle das Thema „Gender und Schule“ in der universitären Ausbildung von Lehrkräften spielt. Der Band kann unter der Adresse <http://d-nb.info/995015325/34> abgerufen werden. Die Bände zu den vorhergehenden Fachtagen können unter <http://d-nb.info/992623804/34> abgerufen werden.

Unterrichtsprinzip geschlechtersensible Pädagogik

Eine grundlegende Einführung in das Thema geben die vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur herausgegebenen Online-Publikationen zum Thema „Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Die Publikationen setzen



ihre Schwerpunkte mit Blick auf die einzelnen Schulformen und führen grundlegend in das Thema „Geschlechtsspezifische Sozialisation“ ein. Insgesamt werden in den einzelnen Bänden eine Vielzahl von Vorschlägen für die Umsetzung in Schule und Unterricht gemacht und Möglichkeiten der Elternarbeit aufgezeigt. Abschließend werden einzelne Unterrichtsfächer unter dem Geschlechtsaspekt in den Blick genommen. Obwohl auf Grund 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 auf dem Hintergrund der Vielzahl an Ideen und Anregungen zu befragen. Die einzelnen Bände können unter der Adresse www.gender.schule.at abgerufen werden. Um zu der entsprechenden Übersicht zu gelangen ist es hilfreich, den Begriff „Unterrichtsprinzip“ in der Suchmaske einzugeben.

Dietmar Peter

Einer fremden Welt begegnen

Die „Bibel in gerechter Sprache“

im Evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe II

Die Texte der Bibel sind – von einzelnen Menschen für bestimmte Gruppen verfasst – Ausdruck konkreter historischer Erlebnisse, kultureller Prägungen, religiöser Vorstellungen und sprachlicher Vorlieben. Wollen sie nicht zu einem Museumsobjekt verkommen, gilt es nun, den Graben zu heutiger Lebenswelt und Sprache zu überwinden. Dabei begegnet uns mit und in der Bibel eine zunächst fremde und auch fremd bleibende Welt. Jedoch ist es notwendig darum zu tun, diese Fremdheit nicht einzuebnen, sondern die uns als fremd begegnende „neue Welt der Bibel“ (K. Barth) als solche zu akzeptieren, wollen wir in ihr nicht nur das finden, was wir ohnehin schon kennen, und uns so selbst täuschen, ja, wollen wir Anspruch und Würde des Textes achten. Dies gilt auch für die religi-



onspädagogische Arbeit mit der Bibel: Bei der unterrichtlichen Begegnung mit den Texten ist ihre Fremdheit nicht in schnelle Vertrautheit umzuwandeln. Dies betrifft auch und insonderheit die gewählte Übersetzung.

Mit der ‚Bibel in gerechter Sprache‘ (BigS) liegt nun ein Übersetzungsprojekt vor, das den Anspruch der bleibenden Fremdheit einzulösen sucht. Sein Profil ist

gekennzeichnet von einem mehrdimensionalen Gerechtigkeitsansatz: Der übersetzte Text soll zunächst und vor allem dem Ausgangstext gerecht werden; des Weiteren identifizieren die Übersetzenden Bereiche, in denen die Dimension der Gerechtigkeit sprachlich besonders zum Tragen kommt: mit Blick auf eine geschlechtergerechte Sprache, hinsichtlich der Erkenntnisse des christlich-jüdischen Dialogs sowie in sozialhistorischer Perspektive. Schließlich werden diese Gerechtigkeitsdimensionen auch auf die Übersetzung des Gottesnamens in der Hebräischen Bibel (JHWH) und dessen neutestamentliches Pendant (kýrios) übertragen.

Übersetzung als *religionspädagogische* und *bibeldidaktische* Frage stellt nun ein seit längerem vernachlässigtes Thema dar. Am Oberstufen-Kolleg Bielefeld konnte mit zwei Grundkursen der Sekundarstufe II ein Unterrichtsprojekt durchgeführt werden, bei dem u. a. zu klären stand, in welcher Weise das Anliegen von Übersetzungsgerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler heute bedeutsam

erscheint. Dabei wurden sowohl Ansatz und Kritik der BigS exemplarisch an der ‚Weihnachtsgeschichte‘ (Lk 2,1–21) erarbeitet als auch die Frage nach der Relevanz von gerechter Sprache für die Rede von Gott und Mensch diskutiert. Für die Arbeit mit der BigS im RU lassen sich aus dem Projekt Leitlinien formulieren:

1. Die durch sie angestoßenen Fragen treffen auf ein ausgesprochenes Interesse bei den Lernenden.
2. Wird die BigS nur als Einzeltext in den RU eingebracht, läuft sie Gefahr, in ihrem besonderen Profil nicht wahrgenommen oder, stärker noch als andere Übersetzungen, überhaupt nicht verstanden zu werden. Die intensive unterrichtliche Erarbeitung der theoretischen Grundlagen ist daher ebenso angezeigt wie das gleichzeitige vergleichende Einbringen weiterer Bibelübersetzungen.
3. Die Erarbeitung der BigS braucht mehr Zeit, als in einer Doppelstunde gegeben ist. Es ist daher zu überlegen, ob und wie sie, ja der Komplex Übersetzung und Übersetzungsvergleich insgesamt, als sich durchziehendes Element immer wieder im Unterricht vorkommen kann.
4. Trotz aller Anfragen und Kritik an die Übersetzung lohnt ihre Einbringung in den Unterricht sehr, denn sie bietet umfangreiche Gesprächsanlässe, mit deren Hilfe wichtige theologische und gesellschaftliche Fragen geklärt werden können. An ihr können darüber hinaus exemplarisch Grundfragen der Bibelübersetzung und -deutung besprochen werden. Zudem stellt schon allein ihre Existenz eine konkrete Anforderungssituation für Schülerinnen und Schüler dar.
5. Weil sie die Welt der Bibel nicht einfach mit verständlicheren und eingängigen Übersetzungen einzuholen gedenkt, sondern immer wieder Stolpersteine bietet, die aufzeigen, dass die biblische Welt eine uns fremde ist, kann sie helfen, Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu dieser fremden Welt zu ebnet, ohne ihn einzuebnen.

Der gesamte Beitrag ‚Einer fremden Welt begegnen‘, der online unter www.rpi-loccum.de/sek2_doelecke auf der Homepage des RPI verfügbar ist, stellt sowohl die Übersetzung selbst als auch das genannte Unterrichtsprojekt und seine Ergebnisse ausführlicher vor. Die genannten Leitlinien werden zudem religionspädagogisch ausgeschärft.

Alexander Dölecke

Landeswettbewerb Ev. Religion: Anfang und Ende des Lebens

Ausschreibung für das Schuljahr 2010 / 2011

Der Landeswettbewerb wird für das Schuljahr 2010/2011 ausgeschrieben. Alle Schülerinnen und Schüler, die in der gymnasialen Oberstufe Niedersachsens **inklusive Einführungsphase Klasse 10** (Gymnasium, Gesamtschule, Fachgymnasium) den Evangelischen Religionsunterricht besuchen, sind zur Teilnahme eingeladen (Klasse 10 bis 13). Es können sowohl Einzelbeiträge als auch Beiträge von Gruppen bis zu fünf Schülerinnen und Schüler eingereicht werden. Wer sich zur Teilnahme entschließt, sollte die volle Ausschreibung im Internet unter www.rpi-loccum.de/wettbewerbe/anfang/ zur Kenntnis nehmen. Sie enthält zusätzliche Ausführungen und konkrete Angaben zur Portfoliogestaltung.

Wettbewerbsziele

Der Wettbewerb soll Schülerinnen und Schüler anregen, sich aus religiöser Perspektive mit Fragen um „Anfang und Ende des Lebens“ auseinanderzusetzen. Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung ist in einem Portfolio¹ zu dokumentieren (s. Internetfassung <http://www.rpi-loccum.de/wettbewerbe/anfang/>).

Gefordert ist ein Portfolio, das auf eigenen Recherchen, Begegnungen oder Erkundungen im Rahmen von Projektarbeit basiert. Eine entscheidende Wettbewerbsleistung besteht in der Reflexion des Entstehungsprozesses.

Leitende Fragestellungen bei der Themensuche und dann auch bei der Erstellung des Portfolios können sein:

- Was interessiert mich an diesem Projekt? Welche Überlegungen haben zu meinen Fragestellungen geführt?
- Inwiefern hat das Thema eine religiöse Dimension?
- Inwieweit habe ich Berührungspunkte zum Beispiel mit Personen am Lebensende, mit dem Tod? Welcher Art sind diese „Berührungen“?
- Welche Hoffnungen und Wünsche, Ängste und Sorgen lösen Lebensanfang oder Lebensende bei Menschen aus?
- Welche Rolle spielt die Religiosität vom Menschen für ihren Umgang mit Anfang oder Ende des Lebens? Welche Haltung habe ich?
- Wie sind meine (Vor-)Einstellungen zu ethischen Fragen, die sich mit Lebensanfang oder Lebensende verbinden?
- Wie hat sich mein Vorverständnis geändert, nachdem ich Kontakt zu Betroffenen/Fachleuten/Vertretern der Kirche ... gehabt habe?

LANDESWETTBEWERB EV. RELIGION 2010/2011
um den Preis der Evangelischen Landeskirchen Niedersachsen

Anfang und Ende des Lebens
Welche Fragen wirft das Thema bei Ihnen auf? Breiten Sie Ihre Religion aus! Und wie hat sich Ihr Vorverständnis geändert, nachdem Sie sich genauer mit einer Fragestellung befasst haben?

Babykrippen – Schwangerschaftsabbruch – Altersdemenz – Endstation Schlachthof – Euthanasie – Begleitkultur – Was ist Ihr Thema? Und warum?

Adressaten
Der Wettbewerb richtet sich an Schülerinnen und Schüler im ev. Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe inklusive Einführungsphase (Klassen 10-13).

Beiträge
Eingereicht werden können Portfolios als Einzel- oder Gruppenbeiträge.

Preise
Es werden neun Preise in Höhe von 150,- bis 600,- € vergeben.

Termine
Anmeldeschluss: 24. August 2010
Anmeldeschluss: 4. Oktober 2010
Einsenden der Beiträge: bis 14. Februar 2011

Jury
Dr. Annermarie von der Groeben, Didaktische Leiterin i.R. der Lebensschule Bielefeld
Odo-Gebhäre Helber, Stellvert.
Landessuperintendentin i.R.
Dr. Karl-Hinrich Mancke, Landesbischof der Ev. Luth. Landeskirche in Schaumburg-Lippe
Carsten Spill, Journalist, Evangelische Zeitung
Dr. Christa Wewetzer, Zentrum für Gesundheitsethik an der Akademie Loccum

Gefördert von der
HANNS-LILIE-STIFTUNG

rpi loccum
Religionspädagogisches Institut Loccum
Ulkenweg 10-12,
31547 Balingen-Loccum,
Tel. 05766/81135 - Fax: 05766/81184
Email: RPI.Loccum@evk.de

- Wie hat sich mein Vorverständnis geändert, nachdem ich Literatur zum Thema gelesen habe?
- Wie wird meine Fragestellung individuell, gesellschaftlich und kirchlich gesehen?

Einbettung in den Fachunterricht Religion, besondere Lernleistung und Seminarfach

Die Projektarbeit kann sinnvoll in den Unterricht eingebettet werden, wenn seitens der begleitenden Lehrkraft die Möglichkeit zur individuellen Begleitung einzelner Schülerinnen oder Schüler bzw. einzelner Gruppen besteht. Möglich ist auch die Teilnahme ganzer Lerngruppen am Wettbewerb, die dann aber mehrere Einzel- oder Gruppenbeiträge einreichen müssen. Im Hinblick auf das Zentralabitur gibt es vielfältige inhaltliche Anknüpfungspunkte (siehe Internetfassung www.rpi-loccum.de/wettbewerbe/anfang/).

Der Landeswettbewerb Ev. Religion gehört zu den vom Land Niedersachsen geförderten Wettbewerben. Der Wettbewerbsbeitrag kann daher als besondere Lernleistung in das Abitur eingebracht werden. Wer den Wettbewerbsbeitrag als besondere Lernleistung ins Abitur einbringen will, sollte sich frühzeitig mit der Lehrkraft des Seminarfachs in Verbindung setzen. Sie legt nämlich das Thema, den Gegenstand und den Umfang der schriftlichen Dokumentation der besonderen Lernleistung fest, und nur in wenigen Schulen wird das die Religionslehrkraft sein, die auch den Wettbewerbsbeitrag betreut.

Bei der Teilnahme von Gruppen ist das Einbringen als besondere Lernleistung insofern schwieriger, als für die besondere Lernleistung die individuellen Beiträge jedes Einzelnen ausgewiesen sein müssen, um die jeweils individuelle Leistung beurteilen zu können. Für den Wettbewerb ist dies jedoch gerade nicht gewünscht, weil es um eine echte Gruppenleistung geht. Die Erfahrung hat gezeigt, dass individuell ausgewiesene Einlagen im Portfolio eine Gesamtbeurteilung als Gruppenergebnis eher behindern als befördern.

Der Charakter einer Facharbeit als ergebnisorientiertes Leistungsdokument ist konträr zum geforderten Portfolio als prozessorientiertes Leistungsdokument. In Einzelfällen kann es sinnvoll sein, Ergebnisse der Facharbeit für Teileinlagen im Portfolio zu benutzen. Nicht möglich ist es, Facharbeiten als Wettbewerbsbeitrag abzugeben.

Unabhängig von der besonderen Lernleistung bietet das Seminarfach einen guten Rahmen, um die Wettbewerbsleistung zu erstellen. Zwischen den Wettbewerbszielen und den inhaltlichen Anliegen des Seminarfachs gibt es große Entsprechungen, da das Seminarfach insbesondere

- dem Lernen am Original,
- dem Lernen an und in komplexen Zusammenhängen,
- dem handlungsorientierten Lernen und
- dem selbst bestimmten und in Teilen selbst verantworteten Lernen

diene (*Schulverwaltungsblatt 3/2006*).

Wo immer das Fach Religion das Seminarfach mitverantwortet oder darin verortet ist, ist eine ideale Vorausset-

zung für Projektlernen und für die Erstellung des Portfolios als Wettbewerbsbeitrag gegeben.

Ideen – Vorschläge – Beispiele

Die Themenstellungen für die Wettbewerbsprojekte können aus allen Bereichen stammen, die sich dem Oberthema „Anfang und Ende des Lebens“ zuordnen lassen. Der Wettbewerbsbeitrag darf, muss aber nicht beide Aspekte (Anfang und Ende) zugleich in den Blick nehmen. Eine explizit religiöse Fragestellung ist nicht zwingend. Erkennbar werden sollte jedoch die im weiten Sinne religiöse Dimension des Themas. Inwieweit eine (oder eben keine ausführliche) Auseinandersetzung mit der christlichen Perspektive /christlichen Perspektiven erfolgt, sollte in jedem Fall reflektiert werden.

Anregungen und Beispiele für Themen

- Geborenwerden und Sterben im Evangelischen Krankenhaus in O.,
- Die Palliativstation im Krankenhaus in O.,
- Begräbniskulturen auf dem Friedhof „Lauheide“,
- Wenn die Hoffnung stirbt: Umgang mit Tot- und Fehlgeburten,
- Altersdemenz am Beispiel Walter Jens,
- Endstation Schlachthof. Sterben für die Fleischproduktion,
- Euthanasie im Nationalsozialismus. Eine Spurensuche im Landkreis X,
- Totenbilder (z.B. Rudolf Schäfer, Walter Schels, Daniel Schumann),
- Konflikt Schwangerschaftsabbruch,
- Gemeinsam alt werden: Die Senioren-WG in P. (alternativ: „Zu Hause alt werden: das diakonische Altenheim in P.“ oder: „Zu Hause alt werden: Mobile Pflege in P.“),
- Babyklappen und anonyme Geburt,
- Religion in Geburts- und Todesanzeigen. Ein Vergleich,
- Leben im Sterben. Begegnungen mit dem Hospiz L. in H.,
- Die Angst vor dem Tod in verschiedenen Altersstufen,

Ausstellung in der Lernwerkstatt

Das aktuelle Thema:

Arbeiten mit dem Kerncurriculum:

Vater, Sohn und Heiliger Geist. Trinitarisch von Gott reden.

von Mitte Mai bis Mitte August 2010

Erarbeitet von Kati Boguslawski, Petra Buschatz, Bettina Focke, Amke Frerichs, Tanja Holtz, Ingrid Illig, Ulla Norra, Jutta Sydow und Tanja Voss

- Mit der Präimplantationsdiagnostik zum Wunschkind?
- Wege zum Kind – Insemination und In-Vitro-Fertilisation,
- Ein ICSI-Kind aus Österreich – Fortpflanzungstourismus.

Alle vergangenen Wettbewerbsdurchgänge haben gezeigt, dass eine frühzeitige Themenformulierung unerlässlich für den Erfolg der Arbeit ist. Je konkreter und klarer das Thema formuliert wird, desto besser lassen sich Ideen entwickeln, welche Einlagen das Portfolio enthalten könnte.

Organisation und Zeitplanung

Gerade in der Anfangsphase ist es sehr wichtig, ein Zeitplan für den gesamten Wettbewerbszeitraum zu erstellen, in dem sowohl die Ferien als auch Klassen- und Kursfahr-

ten, Projektwochen, Betriebspraktika und Klausurböcke eingetragen werden. Da auch Recherchen vor Ort sinnvoll sind, ist der Zeitraum für solche Recherchen möglichst früh und möglichst realistisch festzulegen, damit anschließend genügend Zeit für die Ausarbeitung bleibt. Dieses Zeitraster sollte deutlich sichtbar im Unterrichtsraum ausgehängt werden oder zu jeder Zwischenbesprechung mitgebracht werden, damit es immer „vor Augen“ ist. Als ausgesprochen hilfreich hat sich erwiesen, feste Zeiten im Religionsunterricht dafür zu reservieren, in denen Zwischenergebnisse vorgestellt und noch offene Fragen formuliert werden und die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ein Feedback von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und ihrer Religionslehrkraft erhalten. Auch einzeln an einem Thema arbeitende Schülerinnen oder Schüler brauchen ein solches „Coaching“.

Die folgende Aufstellung kann als grobes Grundgerüst für einen Zeitplan verstanden werden.

ab 24. Aug. 2010	Anmeldeunterlagen beim RPI anfordern, Themensuche, Vorrecherchen.
Juli - Sept. 2010	Themenfestlegung, Erstellen eines Zeitplans, Anschaffung eines Arbeitstagebuchs, terminliche Absprachen für die Recherchen vor Ort.
08. - 10. Sept. 2010	Lehrkräftetagung in Loccum
04. Okt. 2010	Anmeldeschluss. Grobgliederung erstellen, bei Gruppenbeiträgen Verantwortlichkeiten und Zeitplan in der Gruppe festlegen, Tagebuch führen
09. - 23. Okt. 2010	<i>Herbstferien</i>
Okt./Nov. 2010	spätestens jetzt Recherchen durchführen, Gespräche führen und stets dokumentieren, Fotos machen, ergänzendes Material sichten.
Dez. 2010 – Jan. 2011	Entscheidung treffen, welches Material (nicht) in das Portfolio eingelegt wird und Texte für die jeweiligen Deckblätter der Einlagen erstellen
<i>bis 05. Jan. 2011</i>	<i>Weihnachtsferien</i>
Jan. 2011	erste Fassung der Abschlussreflexion erstellen, Feedback dazu einholen und überarbeiten
<i>31. Jan. - 01. Feb. 2011</i>	<i>Winterferien</i>
bis 14. Februar 2011	Portfolios in dreifacher Ausfertigung als Wettbewerbsbeitrag einreichen

Begleitende Maßnahmen

Die Begleitung durch eine Lehrkraft hat sich aus arbeitsökonomischen und arbeitsmoralischen Gründen als sehr hilfreich erwiesen. Sie sollte Hilfestellung geben beim Formulieren des Themas, beratend tätig sein bei der Frage, wer als Einzelperson oder als Gruppe am Wettbewerb teilnimmt, Zeiten für die Präsentation von Zwischenergebnissen im Religionsunterricht festlegen und deren Einhaltung einfordern sowie Feedback zum Stand der Dinge geben.

Eine **Tagung für begleitende Lehrkräfte** findet vom 08.-10. September 2010 in Loccum statt. Die Tagung führt ein in grundsätzliche Methoden projektorientierten Arbeitens, gibt Gelegenheit zu Austausch und Reflexion und gibt inhaltliche Anregungen und Perspektiven auf das Wettbewerbsthema.

Wettbewerbsbeitrag und Kriterien für die Preisvergabe

Der Wettbewerbsbeitrag kann ein Einzel- oder Gruppenbeitrag (maximal fünf Mitglieder) sein und soll als Portfolio (s. Internetfassung www.rpi-loccum.de/wettbewerbe/anfang/) in dreifacher Ausfertigung eingereicht werden.

Formale Vorgaben für das einzureichende Portfolio

1. Das Portfolio muss mindestens fünf und darf maximal zehn Einlagen verschiedener Art enthalten. Darunter kann sich auch eine Power-Point-Präsentation (maximal 15 Seiten) oder ein kurzes Film- oder Tondokument (maximale Länge: fünf Minuten) befinden.
2. Die (zeitlich gesehen) erste Einlage muss den Titel „Meine/unsere Fragen an mein/unser Thema“ tragen und bei

Gruppenbeiträgen von allen Beteiligten in gemeinsamer Verantwortung verfasst sein; der Mindestumfang beträgt zwei DIN-A-4-Seiten (1½-zeilig, Maschinenschrift).

3. Die (zeitlich gesehen) letzte Einlage muss den Titel „Abschließender Reflexionsbericht“ tragen und bei Gruppenbeiträgen von allen Beteiligten in gemeinsamer Verantwortung verfasst sein; der Mindestumfang für den abschließenden Reflexionsbericht beträgt zwei DIN-A-4-Seiten (1½-zeilig, Maschinenschrift).
4. Die schriftlichen Einlagen (dazu zählen nicht eventuelle PPP-Seiten gemäß Punkt 1.) dürfen einen Gesamtumfang von 15 DIN-A-4-Seiten (1½-zeilig, Maschinenschrift) nicht überschreiten. Einleitung und Schluss sind davon ausgenommen.
5. Jede Einlage muss zusätzlich mit einem formalisierten Deckblatt versehen sein (s. Internetfassung www.rpi-loccum.de/wettbewerbe/anfang/)
6. Falls Personen beschrieben oder interviewt werden, müssen die Namen anonymisiert werden (Abkürzungen oder Fantasienamen).

Kriterien der Beurteilung

- Gehört das Thema zum Obertitel „Anfang und Ende des Lebens“?
- Ist eine für die Schülerinnen und Schüler relevante Fragestellung erkennbar?
- Sind die sechs formalen Vorgaben erfüllt?
- Sind die Ideen originell, die Einlagen kreativ?
- Hat die Mappe eine inhaltliche Struktur?
- Wie ist das Reflexionsniveau der einzelnen Einlagen?
- Wie ist der äußere Eindruck (Ordnung, Sorgfalt, Lesbarkeit, Gestaltung)?
- Enthält die Mappe ein Inhaltsverzeichnis und sind die Seiten nummeriert?
- Sind unterschiedliche Informationsquellen oder Perspektiven einbezogen worden?
- Wird angemessen reflektiert, inwieweit religiöse Sichtweisen berücksichtigt wurden?
- Welche Arbeitsintensität/Mühe ist mit der Erstellung der Mappe verbunden gewesen?
- Ist das Geschriebene klar und verständlich?
- Sind die gegebenen Sachinformationen inhaltlich richtig?
- Werden benutzte Quellen vollständig und korrekt angegeben?
- Ist das Wesentliche des Themas herausgearbeitet?
- Nimmt der Reflexionsbericht (letzte Einlage) auf die formulierten Fragen der ersten Einlage Bezug?
- Findet sich eine erkennbare eigene Position dazu, wie das gewählte Thema mit „Anfang und Ende des Lebens“ in Beziehung steht?
- Ist eine Auseinandersetzung mit (zunächst) fremden Auffassungen erkennbar?
- Wie viele Einlagen befinden sich in der Mappe?

Die Gewichtung der Kriterien ist unabhängig von der hier gegebenen Reihenfolge und bleibt allein der Jury überlassen.

Preise

Es werden insgesamt neun Preise in den Sparten Einzelbeitrag, Gruppenbeitrag oder Sonderpreis vergeben:

Einzelbeitrag:	Gruppenbeitrag:
1. Preis 300 €	1. Preis 600 €
2. Preis 250 €	2. Preis 500 €
3. Preis 150 €	3. Preis 400 €
	4. Preis 300 €

Und gegebenenfalls zwei Sonderpreise in Höhe von jeweils 250 Euro.

Im Rahmen des Gesamtumfangs von 3.000 Euro bleibt es der Jury vorbehalten, die Preisgelder abweichend zu vergeben. Alle Teilnehmenden erhalten eine Teilnahme-Urkunde. Die Abgabe von Plagiaten (nicht kenntlich gemachte oder gar mit eigener Autorenschaft versehene Abschriften oder Entnahmen aus dem Internet, Büchern, Zeitschriften etc.) führt zur Disqualifikation.

Termine

Anmeldeunterlagen:	ab 24. August 2010
Anmeldeschluss:	04. Oktober 2010
Einreichen der Beiträge:	bis 14. Februar 2011
Prämierung in der Marktkirche Hannover:	04. Juli 2011

Jury

Dr. Annemarie von der Groeben, Didaktische Leiterin i.R. der Laborschule Bielefeld
 Oda-Gebbine Holze-Stäblein, Landessuperintendentin i.R.
 Dr. Karl-Hinrich Manzke, Landesbischof der Ev.-luth. Landeskirche in Schaumburg-Lippe
 Carsten Splitt, Journalist, Evangelische Zeitung
 Dr. Christa Wewetzer, Zentrum für Gesundheitsethik an der Akademie Loccum

Koordination

Rainer Merkel, Dozent für Gymnasien und Gesamtschulen, mit Unterstützung von Dirk Bischoff, Berufsschulpastor.

Religionspädagogisches Institut Loccum
 Uhlhornweg 10-12
 31547 Rehburg-Loccum
 Telefon: 0 57 66/81-139
 E-Mail: rpi.loccum@evlka.de
www.rpi-loccum.de

Anmerkung

- ¹ Vgl. zur Portfolioarbeit vor allem Ilse Brunner u.a. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze-Velber 2008, <http://www.portfolio-schule.de>.

Rainer Merkel

Buch- und Materialbesprechungen

Annebelle Pithan, Silvia Arzt, Monika Jakobs, Thorsten Knauth (Hgg.)

Gender Religion Bildung.

Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt

Gütersloh 2009, ISBN – 978-3-579-08093-2, 464 Seiten, 39,95 Euro.



Gute Überblickswerke sind wie guter Wein: Sie stehen nicht täglich auf dem Tisch, aber wenn man sie zur Hand nimmt, dann schmeckt man die Reife und Fülle und kann beides genießen. In diesem Sinne ist das Buch „Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt“ Überblickswerk im besten Sinne. Soweit ich sehe ist es

das erste Buch, das sich um eine Zusammenfassung und Darstellung der Genderdiskussion in der Religionspädagogik in den letzten Jahren bemüht. Dies ist umso wichtiger, als die Diskussion um Genderfragen im religionspädagogischen Kontext lebendig und angesichts der weitergehenden Genderforschung in anderen Fachwissenschaften in Veränderung begriffen ist. Zeichen dafür ist, dass es den drei Herausgeberinnen und dem Herausgeber konzeptionell um eine Religionspädagogik der Vielfalt geht: Die Wahrnehmung von Heterogenität generell und geschlechterübergreifend, sowie Gerechtigkeit im Umgang mit Unterschieden sind die Leitkategorien, vor deren Hintergrund ein differenzierter Überblick über die gegenwärtige Diskussion gegeben wird.

Dieser Überblick gliedert sich in sechs Kapitel. Das Kapitel „Grundlagen“ und das Kapitel „Rückblicke“ widmet sich vor allem einer Nachzeichnung wichtiger Themen in der Genderforschung und ihrer Aufnahme in der Religionspädagogik. Neben der feministischen Forschung wird auch die Männerforschung berücksichtigt. Die z.T. soziologisch sehr differenzierten Debatten mit oft auch gegensätzlichen Positionierungen werden darin sehr gut verständlich dargestellt (Gisela Matthiae, Monika Jakobs u.a.). Das

Kapitel „Glaubenswelten“ beschäftigt sich u.a. mit Gottesvorstellungen von Jungen und Mädchen (Christine Lehmann; Andreas Lehner-Hartmann, Erich Lehner) sowie z.B. mit der Religiosität sozial benachteiligter Jugendlicher (Dörthe Vieregge). Am letzten Beispiel spiegelt sich auch die konzeptionelle Grundlage des Werkes wider, nicht nur auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede einzugehen, sondern die Unterschiedlichkeit von Lebenswelten und -möglichkeiten insgesamt in den Blick zu nehmen und daraus Fragen und Konsequenzen für die religionspädagogische Arbeit zu ziehen. Im Kapitel „Lebenstexte“ geht es um einen genderreflektierten Umgang mit biblischen Texten (Silvia Arzt, Mariele Wischer, u.a.), sowie um Untersuchungen zu geschlechtsspezifischen Lesegewohnheiten und um Kinderbibeln, die einen einseitigen Fokus auf patriarchale Strukturen zu vermeiden suchen. Das Kapitel „Bildungsorte“ benennt die Herausforderungen für die unterschiedlichen Felder religionspädagogischen Handelns, angefangen beim Kindergarten und der Sprachentwicklung von Kindern (Silvia Habringer-Hagleitner) über die Jugendarbeit und Schule (Heike Anke Berger, Ulrike Baumann, Edda Strutzenberger) bis zur Kirchlichen Erwachsenenbildung (Stefanie Rieger-Görtz). Schließlich werden im Kapitel „Werkstatt“ Beispiele aus der Praxis vorgestellt und reflektiert und damit konkrete Anregungen für die Umsetzung einer Religionspädagogik der Vielfalt in der Praxis gegeben.

Obwohl die einzelnen Beiträge je unterschiedliche Facetten beleuchten, die sich aus der Genderdiskussion und deren Bedeutung für die Religionspädagogik ergeben, gelingt es dem Werk, den zugrundeliegenden Ansatz einer Religionspädagogik der Vielfalt in den einzelnen Kapiteln zur Geltung zu bringen und „durchzubuchstabieren“. Auf diese Weise enthält das Buch nicht nur eine Darstellung der gegenwärtigen Diskussion, sondern bietet zugleich ein Konzept zur Grundlegung und Umsetzung von genderorientiertem Denken und Arbeiten in den religionspädagogischen Handlungsfeldern. Dem Buch ist zu wünschen, was die Autorinnen und der Autor sich selbst dafür erhoffen: „dass (der Beitrag) kritisch diskutiert, mutig umgesetzt und kreativ weiterentwickelt wird.“ (26)

Melanie Beiner

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

96

informativ

Melanchthon-Jahr im Internet

„Reformation und Bildung“ heißt das dritte Themenjahr der Lutherdekade bis zum Reformationsjubiläum 2017. Den Anlass dafür liefert Philipp Melanchthon (1497-1560). Zum 450. Todestag des Reformators und Bildungsreformers am 19. April hat die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) eine eigene Internet-Adresse geschaltet. Unter www.melanchthon.info ist Wissenwertes über die Person des engsten Mitarbeiters Martin Luthers, über seine Theologie, über Melanchthon und die Politik sowie über Melanchthon und die Bildung nachzulesen.

Public Viewing zur Fußball-WM in Südafrika

Unter dem Motto „Die Hoffnung ist rund“ hat die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) den evangelischen Kirchengemeinden den rechtlichen Rahmen für Public-viewing-Angebote geschaffen. In vielen Gemeinden wird anlässlich der WM zu Veranstaltungen eingeladen, bei denen Fußballübertragungen gemeinsam angeschaut werden. Die hierbei anfallenden GEMA-Gebühren übernimmt die EKD als Service für die Gemeinden. Beteiligen können sich Gemeinden, die zu einer Gliedkirche der EKD gehören oder Gruppen und Einrichtungen, die im Auftrag der Kirchengemeinde Jugendarbeit anbieten. Die Veranstaltungen müssen grundsätzlich nicht-kommerziell sein, was die Beteiligung von kommerziellen Sponsoren ausschließt. Speisen und Getränke dürfen allerdings angeboten werden.

Die Kirchengemeinden müssen sich im Internet unter www.kirche-und-sport.de registrieren. Unter dieser Adresse gibt es auch weitere Informationen. Der Spielplan ist unter <http://de.fifa.com/worldcup/matches/index.html> einzusehen.

Jede Woche ein neuer Videoclip

Im April „Das Lachen“ und „Die Hoffnung“ erschienen

In der Comic-Video Serie „e-wie evangelisch“ werden wichtige theologische Begriffe von Bischöfen und prominenten Kirchenvertretern erklärt. Die Videoclips werden im Auftrag der EKD vom Evangelischen Kirchenfunk Niedersachsen (ekn) produziert. Im neuen Video „Das Lachen“ erklärt der bayerische Pfarrer und Karikaturist Werner „Tiki“ Küstenmacher, warum er das – von der Kirche lange Zeit gelehrt – Lachverbot für „ausgemachten Käse“ hält. Warum „Die Hoffnung“ meist nicht als Allerletztes stirbt und sie ein Lebenselixier für Menschen ist, erklärt der Chef des Evangeliumsrundfunks in Wetzlar, Jürgen Werth, in diesem neuen Videoclip. Auf der Internetseite www.ekd.de/glauben/e-wie-evangelisch/index.html oder www.e-wie-evangelisch.de/vc.php ist eine Sammlung der bisher erklärten theologischen Begriffe zu finden.

„Unser tägliches Brot gib uns heute“

VELKD startet Geschichten-Wettbewerb

Ob als Weiß- oder Fladen-, Schwarz- oder Vollkorn-Brot – Brot lässt sich aus dem Alltag der Menschen kaum mehr wegdenken. Nicht von ungefähr sprechen wir von „Brot & Butter“-Qualitäten, wenn es um etwas grundlegend Wichtiges geht, auf das man nicht verzichten kann.

Mit einem Geschichten-Wettbewerb zur Bitte aus dem Vaterunser „Unser tägliches Brot gib uns heute“ rückt die VELKD den essenziellen Charakter unseres wichtigsten Grundnahrungsmittels in den Mittelpunkt und nimmt damit das Motto der Vollversammlung des Lutherischen Weltbundes auf, der im Juli 2010 in Stuttgart stattfindet. Bis zum 15. August 2010 kann jede und jeder ihre/seine konkreten und spirituellen Erfahrungen und Erlebnisse zum Thema „Brot“ einschicken. Den Autoren der besten drei Beiträge winken attraktive Preise. Informationen im Internet unter www.velkd.de/brotgeschichten_wettbewerb.php.

Beste Predigt 2010 gesucht

Der Verlag für die Deutsche Wirtschaft AG (Bonn) hat erneut den ökumenischen Predigtpreis ausgelobt. Bis zum 15. Juli 2010 können Predigten von haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus Kirchen, Freikirchen und Landeskirchlichen Gemeinschaften eingesandt werden, die innerhalb der letzten zwei Jahre gehalten wurden. Die Auszeichnung wird wieder in den Kategorien „Lebenswerk“ sowie „Beste Predigt 2010“ verliehen. In der Kategorie „Beste Predigt“ sind auch Predigten und Andachten außerhalb der Perikopenordnung und der Texte im Kirchenjahr willkommen. Zusätzlich vergibt die Jury in diesem Jahr einen Sonderpreis in der Kategorie „Beste Predigt für nicht-kirchliche Anlässe“. Hierunter fallen Ansprachen im außerliturgischen Rahmen – z. B. Ansprachen bei Vereinsjubiläen und Einweihungen, Andachten in Museen und im Rahmen der Tourismusseelsorge sowie Predigten am Volkstrauertag. Die Preisverleihung findet am Buß- und Betttag, Mittwoch, 17. November 2010 in der Bonner Schlosskirche (Universitätskirche) statt. Die nicht dotierte Auszeichnung besteht aus einer Bronzeplakette und einer Bibel. Informationen im Internet unter www.predigtpreis.de.

„Webfish“-Internetpreis für christliches Webradio

Das Internetradio des Evangeliums Rundfunks in Wetzlar, „CrossChannel.de“, ist das beste christliche Internetangebot 2010. Das griffige Konzept, das vor allem junge Christen anspricht, erhält die Auszeichnung „Goldener WebFish“. Der silberne Webfish geht an das Bibelprojekt „Volxbibel-Wiki“. Den Webfish in Bronze gewinnt das ökumenische Gebetsportal „www.wie-kann-ich-beten.de“. Die mit

insgesamt 3.000 Euro dotierten Preise werden auf dem 2. Ökumenischen Kirchentag am 14. Mai in München überreicht.

Evangelischer Buchpreis 2010 für das Jugendbuch „Zebraland“

Mit dem Evangelischen Buchpreis 2010 wird die in Gießen lebende Autorin Marlene Röder für ihr zweites Jugendbuch „Zebraland“ (Ravensburger Buchverlag 2009) ausgezeichnet. In der Begründung der Jury heißt es: „Vier Jugendliche sind mit dem Auto auf dem Heimweg von einem Festival. In der Dunkelheit rammen sie ein Moped. Die Fahrerinnen – eine Mitschülerin – liegt scheinbar leblos an der Böschung. Panisch und ohne zu überlegen verlassen die vier den Unfallort, begehen Fahrerflucht, verwischen in der Folgezeit mögliche Spuren und verabreden das gemeinsame Stillschweigen. Aus dem Radio erfahren sie, dass das Mädchen auf dem Weg ins Krankenhaus gestorben ist. Wie können sie mit dieser Schuld leben? Diese Frage treibt die Autorin mit Spannung und Einfühlungsvermögen in ihre jugendlichen Protagonisten auf die Spitze. Marlene Röder gelingt es hervorragend, die Themen Schuld, Verantwortung, Freundschaft und Befreiung mit biblischen Traditionen in Verbindung zu bringen. Marlene Röder, 1983 in Mainz geboren, absolvierte eine Ausbildung als Glasmalerin und studiert Lehramt für Förderschulen in Gießen.

„Zebraland“ ist ihr zweiter Jugendroman. Informationen im Internet unter www.eliport.de.

EVA-Jugendfestival in Dresden

Die Stiftung Frauenkirche Dresden, die EKD, die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland und die Evangelisch-Lutherische Landeskirche Sachsens veranstalten zu Pfingsten 2010 und 2012 neue EVA-Festivals. Unter dem Motto „EVA spürt Verletzung und Zerstörung nach“ werden dieses Jahr zwischen 300 und 500 junge Menschen ab 16 Jahren zu dem Workshop-Festival zusammenkommen. Mit Workshops, Gottesdiensten, Diskussionen und Musik werden sich die Jugendlichen facettenreich mit Themen der Zeit beschäftigen. Als internationale Peace Academy kommt „EVA2010“ vom 21. bis 24. Mai zur Frauenkirche Dresden zurück.

„Mit den EVA-Jugendfestivals geht die Frauenkirche Dresden gezielt auf junge Leute zu“, sagt Frauenkirchenpfarrer Sebastian Feydt. „Die Jugendlichen sollen die Frauenkirche und vor allem ihre Botschaft kennen lernen und sie in ihre Jugendgruppen und Gemeinden tragen. Sie sollen vor Ort erkennen, was aus einer Idee werden kann, wenn man sie mit Nachdruck verfolgt.“ Zwei Jahre darauf, zu Pfingsten 2012, wird es wieder ein großes Jugendfestival mit bundesweiter Beteiligung geben. Informationen im Internet unter www.eva-festival.de.

Veranstaltungen Mitte Mai bis August 2010

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2010 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2009) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de. Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

■ TREFFPUNKTE

Treffpunkt Konfirmandenarbeit: Siehst du mich? – Konfirmandenarbeit von den Jugendlichen her denken und gestalten!
für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie für alle Interessierten
31. Mai bis 1. Juni 2010
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

■ SCHULENTWICKLUNG

Empathische Gesprächsführung und verbindende Kommunikation – Umgangsformen für die Schule von morgen
Aufbau-Kursreihe für Teilnehmende der Grundkurse „Wie sag ich s meinem Kinde/ meinem Kollegen/ meinem Schulleiter??“

Kursteil 2
3. bis 4. Juni 2010
Ende 20.00 Uhr
Leitung: Christine Labusch
Kosten: 40,00 Euro

■ SCHULSEELSORGE

Weiterbildung Evangelische Schulseelsorge, Zertifikatskurse für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen
Die Weiterbildung umfasst fünf verbindliche Seminare. Daneben sind zehn Einzelstunden Seelsorge oder Supervision und die Anfertigung eines abschließenden Berichtes feste Bestandteile der Weiterbildung. Die Absolvierung der Weiterbildung wird mit einem Zertifikat bescheinigt. Die Teilnahme ist auf die jeweils zur Kursreihe angemeldeten Personen begrenzt.

Kursreihe III, Seminar 4
10. bis 12. Juni 2010
Leitung: Almut Künkel, Evelyn Schneider

■ VOKATION

– keine Veranstaltungen im Zeitraum Mai bis August –

■ SCHULFORMÜBERGREIFEND

Sommerwerkstatt „Spiegel-Bilder“ für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren und sozialpädagogische Fachkräfte
23. bis 27. Juni 2010
Leitung: Steffen Marklein

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt:

Thema: Symboldidaktik – neue Ideen zu einem älteren Ansatz
Interessierte sind herzlich eingeladen, nach Rücksprache neu in der Gruppe mitzuarbeiten.

28. bis 29. Mai 2010

Leitung: *Christine Labusch, Beate Peters*

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

Einführung in die Religionspädagogik

für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemäß Rundverfügung G14/2000
Anmeldung über das Diakonische Werk Hannover, Ebhardtstraße 3A, 30159 Hannover, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de,
Telefon: 05 11 / 3 60 42 53.

17. bis 21. Mai 2010

Leitung: *Ralf Rogge, Andrea Lucker*

Kindergärten in nichtkirchlicher Trägerschaft**Viele Religionen unter einem Dach. Fremdheitskompetenz als Schlüssel für eine kindgerechte Bildung**

Für sozialpädagogische Fachkräfte sowie für Fachkräfte in Ausbildung, Fortbildung und Fachberatung in nichtkirchlichen Kindergärten

3. bis 4. Juni 2010

Beginn: 11.00 Uhr

Leitung: *Ralf Rogge*

■ FÖRDERSCHULE

Ferienkurs:**Die Seele atmen lassen –****Aus dem Lärm der Schule in den Raum der Stille**

für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Förderschulen

24. bis 27. Juni 2010

Leitung: *Christine Labusch*

Lehrerfortbildungskurs Förderschule

für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Förderschulen

11. bis 13. August 2010

Leitung: *N.N.*

■ GRUNDSCHULE

Loccumer Werkstatt Religionsunterricht

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

13. bis 14. August 2010

Leitung: *Beate Peters*

Ferienkurs**Zeit für Ruhe, Zeit für Stille ...**

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

23. bis 25. Juni 2010

Leitung: *Beate Peters, Inge Brüggemann*

Reformation als Thema des Religionsunterrichts –**Modelle konfessioneller Kooperation in der Grundschule**

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen

in Kooperation mit dem Bistum Hildesheim

30. August bis 1. September 2010

Tagungsort: *Tagungshaus Priesterseminar, Hildesheim*

Leitung: *Beate Peters, Franz Thalmann*

■ HAUPT- UND REALSCHULE

Weiterbildung I**Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I**

für Lehrerinnen und Lehrer ohne Fakultas für das Fach Evangelische Religion (geschlossener Teilnehmerkreis)

Kurs XI: Religionspädagogik

27. bis 29. Mai 2010

Leitung: *Dietmar Peter, Wolfgang Klein*

Kolloquium

12. bis 14. August 2010

Leitung: *Dietmar Peter, Wolfgang Klein*

Weiterbildung II**Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I**

für Lehrerinnen und Lehrer ohne Fakultas für das Fach Evangelische Religion (geschlossener Teilnehmerkreis)

Kurs V: Gleichnisse

18. bis 20. August 2010

Leitung: *Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska*

Projektgruppe Hautschule:**Nach Jesus Christus fragen – Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören, so ist das nicht das Gleiche ...**

(geschlossener Teilnehmerkreis)

28. August 2010

Leitung: *Dietmar Peter*

■ BERUFSBILDENDE SCHULEN

Neu in der Schule

für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die aus der Gemeinde an die Berufsbildende Schule wechseln, und für Vikarinnen und Vikare, die ein Berufsschulsondervikariat absolvieren
Die didaktischen Seminare und ein dreimonatiges Praktikum sind Teil des Qualifizierungsprogramms „Neu in der Schule“. Zugleich bilden sie Module im Ausbildungsprogramm des Berufsschulsondervikariats.

Didaktisches Seminar III

27. bis 28. Mai 2010

Leitung: *Evelyn Schneider, Dirk Bischoff*

Arbeiten mit den neuen Rahmenrichtlinien für die BBS

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen erteilen

Kurs 2

18. bis 20. August 2010

Leitung: *Evelyn Schneider*

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Was ist guter Religionsunterricht?

für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

10. bis 12. Juni 2010

Leitung: *Rudolf Tammeus, Johannes Kubik*

■ MEDIENPÄDAGOGIK

– keine Veranstaltungen im Zeitraum Mai bis August –

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Fachtagung Studierende

Was heißt religiöse Kompetenz im Religionsunterricht? Didaktische Ansätze und die Praxis des Religionsunterrichts

für Studierende des Faches Evangelische Religion

25. bis 27. Juni 2010

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dr. Melanie Beiner, Dr. Friedhelm Kraft,
Rainer Merkel

■ KONFIRMANDENARBEIT

Konfi-Camp und Teamerausbildung.

Herausforderungen und Chancen von kirchenkreisweiten Konfi-Projekten

Klausurtagung des Diakoninnen- und Diakonenkonventes im Kirchenkreis Wolfsburg

(geschlossener Teilnehmerkreis)

27. bis 29. Mai 2010

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Treffen der Kirchenkreis-Beauftragten für die Konfirmandenarbeit: Was gehört in die Konfirmandenarbeit?

(geschlossener Teilnehmerkreis)

1. bis 2. Juni 2010

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Fit für Konfer! Upgrade für Fortgeschrittene

Ferienseminar für jugendliche Ehrenamtliche mit Erfahrungen in der Konfirmandenarbeit (ab 16 Jahren)

2. bis 4. August 2010

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Danica Kahla,
Martin Michalek

„Gleich explodier ich ...!“

Störungen in der Konfirmandenarbeit – da steckt Energie drin
für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle Interessierten

16. bis 18. August 2010

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Christian Berndt,
Peter Schröder-Ellies

■ KIRCHENPÄDAGOGIK

Ausbildung Kirchenpädagogik 2010

Zu Gast bei Gott und Geschwistern

für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Gemeinden, Lehrerinnen und Lehrer, kirchenpädagogisch Interessierte und Beauftragte für Kirchenpädagogik in den Kirchenkreisen und Sprengeln

Die Ausbildung umfasst 120 Stunden in drei Wochenendseminaren in Loccum und sieben Tagesseminaren in Kirchenräumen in Hannover. Kosten: 220,00 Euro (320,00 Euro für Angehörige anderer Landeskirchen und Konfessionen).

Lehrmaterial: u. a. Handbuch der Kirchenpädagogik, hrsg. v. Hartmut Rupp, Stuttgart 2006, 25,00 Euro.

5. Juni 2010, 10.00 bis 18.00 Uhr

Ort: Hannover

Leitung: Christiane Kürschner

26. Juni 2010, 10.00 bis 18.00 Uhr

Ort: Hannover

Leitung: Christiane Kürschner

7. August 2010, 10.00 bis 18.00 Uhr

Ort: Hannover

Leitung: Christiane Kürschner

Klausurtagung

für Sprengel- und Kirchenkreisbeauftragte für Kirchenpädagogik Projekte für Eltern und Kinder in Theorie und Praxis

für Beauftragte für Kirchenpädagogik in den Kirchenkreisen und Sprengeln

18. bis 20. Juni 2010

Leitung: Christiane Kürschner

■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

Vikarskurs 07/08, Lehrgang II Konfirmandenarbeit

7. bis 11. Juni 2010

Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 09, Religionspädagogische Proben

7. bis 18. Juni 2010

Leitung: Dr. Melanie Beiner

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist in der Regel 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 kirchenpädagogischen Tagungen 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 (52,00 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 im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

Postvertriebsstück

Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Loccum

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt