

Andreas Obenauer

Reli für Jungs

Didaktische Impulse für einen
jungengerechten Religionsunterricht



V&R

Download-
material
unter
www.v-r.de

Andreas Obenauer, Reli für Jungs

V&R

Andreas Obenauer, Reli für Jungs

Andreas Obenauer

Reli für Jungs

Didaktische Impulse für einen
jungengerechten Religionsunterricht

Downloadmaterial unter
www.v-r.de/reli_fuer_jungs

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-647-77680-4

Umschlagabbildung: © Zooropa – Fotolia.com

© 2014, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen
Umschlag: SchwabScantechnik, Göttingen
Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

| | |
|---|----|
| 1. Reli für Jungs? | 9 |
| 2. Jungen und Schule: Etappen der Diskussion | 11 |
| 2.1 Mädchen sind mitgemeint, Jungen auch: Von der Geschlechterhierarchie zur übergangenen Geschlechterdifferenz | 12 |
| 2.2 Jungen unter Sexismus-Verdacht: Antisexistische Jungenpädagogik | 13 |
| 2.3 Jungen mit integrierten weiblichen Anteilen: Geschlechtsintegrierende Ansätze | 15 |
| 2.4 Jungen als Bildungsverlierer: Defizitorientierte Jungenpädagogik | 16 |
| 2.5 Jungen und die neu entdeckte Männlichkeit: Pädagogik der Geschlechterdifferenz | 17 |
| 2.6 Junge sein als überwindbare Kategorie: Radikal-konstruktivistische Pädagogik | 18 |
| 2.7 Junge sein im Plural: Pädagogik der Vielfalt | 20 |
| 2.8 Jungen und Schule: Schlussfolgerungen | 21 |
| 3. Mann und Frau: Biblisch-theologische Überlegungen | 23 |
| 3.1 Geschaffen als Mann und Frau: Gen 1–3 | 23 |
| 3.2 Eins in Christus: Gal 3,28 | 24 |
| 3.3 Männergestalten in der Bibel | 25 |
| 3.4 Bilanz | 26 |
| 4. Jungengerechter Religionsunterricht und Religions- pädagogik der Vielfalt: didaktische Grundlinien | 27 |
| 5. Was Jungs interessiert: Themen | 31 |
| 5.1 Spezielle Jungen-Themen in einem Religionsunterricht der Vielfalt? | 31 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 5.2 | Männergestalten in Bibel und Kirchengeschichte | 33 |
| 5.3 | Gottesbilder | 44 |
| 5.4 | Das Böse | 46 |
| 5.5 | Kritische Auseinandersetzung mit der Tradition | 48 |
| 5.6 | Grenzerfahrungen | 49 |
| 6. | Immer nur schön und harmonisch? Ästhetik eines jungengerechten Religionsunterrichts | 51 |
| 6.1 | Bodenbilder | 52 |
| 6.2 | Arbeitsmaterialien | 53 |
| 7. | Jungs und Gott: Spirituelle Elemente | 54 |
| 8. | Reli für Jungs praktisch: Methoden | 58 |
| 8.1 | Spezielle Methoden für Jungen und Religions- pädagogik der Vielfalt – ein Balanceakt | 58 |
| 8.2 | Methoden, die gängigen männlichen Rollenzuschreibungen entsprechen | 60 |
| 8.2.1 | Methoden mit Wettkampfcharakter | 60 |
| | Quiz 1: Der große Preis – Quiz 2: Wissen und Action – Quiz 3: Wahr oder falsch? – Quiz 4: Bibel-who-is-who – Quiz 5: Schülerquiz – Quiz 6: Bilderraten (Dalli klick) – Quiz 7: Reli-Fußball indoor – Quiz 8: Reli-Fußball outdoor – Quiz 9: Ja-Stuhl oder Nein-Stuhl? – Bibeldetektive – Pro und contra – Sich mit anderen messen – Wer macht das beste ...? | |
| 8.2.2 | Methoden mit Bewegung | 67 |
| | Atomspiel – Zimmerparcours – Schreibgespräch – Exkursion – Umfrage – Lernstraße – Soziometrische Übung zum Kennenlernen – Ja-Nein-Diskussion (Religionsunterricht) – Ja-Nein-Diskussion (Unterrichtsthema) – Vier-Ecken- Diskussion – Bibel outdoor | |
| 8.2.3 | Methoden mit Technik | 72 |
| | Internet-Recherche – Fotostory – Foto-Collage – Computer- Plakat – Präsentation – Videodreh – Videoclip/Film ansehen | |
| 8.2.4 | Methoden, bei denen man sich in Szene setzen kann Rollenspiel – Pantomime – Standbild – Schattenspiel – Rap – Was mir heilig ist – Ausstellung | 76 |

| | |
|--|------------|
| 8.2.5 Methoden, bei denen man etwas Praktisches tun kann | 79 |
| Projekt – Werkstatt – Kreuze basteln – Buch/Zeitung erstellen – Comic zeichnen – Themenkiste – Themen-Raum – Figuren bauen – Holzklötzchen-Szenen – Fries – Zeitleiste – Fest | |
| 8.2.6 Methoden, bei denen man sich kritisch auseinandersetzen kann | 85 |
| Gegentext – Leserbrief – Kritik – Kreuzverhör | |
| 8.3 Methoden, die gängige männliche Rollenzuschreibungen erweitern | 86 |
| 8.3.1 Methoden, die Sprachfähigkeit und Empathie fördern | 87 |
| Kreatives Schreiben 1: Tagebucheintrag – Kreatives Schreiben 2: Perspektivwechsel – Kreatives Schreiben 3: Anfangs-Satz – Kreatives Schreiben 4: Zeitreise – Kreatives Schreiben 5: Wenn es anders gekommen wäre – Kreatives Schreiben 6: Die Geschichte vor der Geschichte – Kreatives Schreiben 7: Jugendsprache – Ein typischer Junge in deinem Alter – Leserbriefe beantworten – Fragen-Kiste: persönliche Fragen – Interview – Mit den Augen eines anderen – Elfchen – Sich in einen Text schreiben – Farben-Text – Gefühlskurve – Gefühle ausdrücken | |
| 8.3.2 Methoden zur religiösen Sprach- und Ausdruckskompetenz | 94 |
| Fragen-Kiste: Gott-und-die-Welt-Fragen – Gebete schreiben – Gebetsgebärden und Gebetshaltungen – Rituale gestalten | |
| 8.3.3 Methoden, die zu Achtsamkeit und Stille anleiten | 96 |
| Eine Minute Stille – Achtsam gehen – Schöpfungsspaziergang | |
| 8.3.4 Methoden, die kooperatives Arbeiten stärken | 98 |
| Arbeitsteiliges Arbeiten in Gruppen – Arbeitsteilige Gruppenarbeit – Gruppenpuzzle | |
| 9. Exemplarisch: Eine Lernstraße zum Thema »Typisch Jungs?« für die Sekundarstufe | 100 |
| Ausblick: Ein Religionsunterricht, der Jungen und Mädchen fördert | 105 |
| 10. Literatur | 108 |

Andreas Obenauer, Reli für Jungs

1. Reli für Jungs?

»Reli für Jungs ist schwierig.« So sagte ein erfahrener Religionslehrer unlängst zu mir. Mit dieser Erfahrung ist er nicht allein. Viele Kolleginnen und Kollegen machen ähnliche Erfahrungen: Es ist schwierig den Religionsunterricht so vorzubereiten und zu gestalten, dass er für Jungen ansprechend ist. Meist sind es die Mädchen, die sich motiviert zeigen, die sich an Unterrichtsgesprächen beteiligen und den Unterricht insgesamt voranbringen. Die Jungen sitzen eher gelangweilt in den Bänken oder sie stören.

»Reli ist ein Laberfach.« Dieser Satz eines Schülers macht deutlich, dass Reli auch für die Jungen selbst oft ein schwieriges Fach ist. Anders als Sport gehört es nur selten zu ihren Lieblingsfächern. Es scheint weit weg zu sein von dem, was sie interessiert und begeistert. In Religion wird viel geredet und viel über Gefühle gesprochen. Auf Jungen wirkt das oft spannungs- und energielos, langweilig eben.

Reli für Jungs ist also schwierig in einem doppelten Sinn: Für diejenigen, die das Fach im Blick auf die Jungen in ihren Klassen Woche für Woche unterrichten, und für die Jungen, die das Fach als Schüler Woche für Woche erleben.

Das vorliegende Buch ist aus dieser Praxiserfahrung heraus entstanden. Es analysiert, warum Reli für Jungs oft so schwierig ist, und es zeigt auf, welche Wege Religionslehrkräfte beschreiten können um Jungen den Zugang zu ihrem Fach zu erleichtern. Es regt an zu einer Spurensuche: Wo sind die Punkte, an denen ich das Interesse der Jungen in meiner Klasse für Religion wecken kann?

Ich beschreibe zunächst in einem Durchgang durch die pädagogische Diskussion unterschiedliche Zugänge zum Phänomen *Jungen und Schule*. In einem zweiten Durchgang befrage ich zentrale Bibeltexte auf das ihnen innewohnende Bild der Geschlechter. Beide Durchgänge münden in didaktischen Überlegungen zu einem jungengerechten Religionsunterricht, der im Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt verortet wird.

Die anschließenden Praxiskapitel zu jungengerechten Themen, zur Ästhetik des Religionsunterrichts, zu spirituellen Elementen und zu Methoden bilden den Schwerpunkt des Buches. Sie haben vor allem die Grundschule und die Sekundarstufe 1 im Blick, geben aber auch Anregungen für die Kursstufe des Gymnasiums und für die beruflichen Schulen und werden an einem Unterrichtsbaustein exemplarisch konkretisiert. Abschließend wird in Form eines Ausblicks noch einmal die Frage beleuchtet, wie ein Religionsunterricht gestaltet werden kann, der Jungen *und* Mädchen fördert.

»Reli für Jungs ist schwierig.« Diese Erfahrung machen viele Kolleginnen und Kollegen. Wer sich auf die konkreten Jungen in seinen Klassen einlässt, auf ihre Bedürfnisse und ihre Zugangsweisen zum Fach Religion, wird aber hoffentlich immer wieder auch eine andere Erfahrung machen: Reli für Jungs ist herausfordernd, spannend und ungemein lebendig. Das vorliegende Buch möchte Anregungen dazu geben, wie Lehrkräfte den Religionsunterricht so vorbereiten und gestalten können, dass sie gemeinsam mit ihren Schülern möglichst oft diese zweite Erfahrung machen können.

2. Jungen und Schule: Etappen der Diskussion

Welche Art von Schule, welche Art von Unterricht brauchen Jungen um gut lernen zu können? Was und wie sollen sie lernen? Worauf müssen Lehrerinnen und Lehrer achten, wenn sie Jungen unterrichten? Diese Fragen stellen sich nicht nur für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, sondern für Lehrkräfte aller Fächer. Sie sind zunächst einmal keine spezifisch religionspädagogischen Fragestellungen, sondern pädagogische Grundsatzfragen.

Bevor also der Religionsunterricht als einzelnes Fach in den Blick kommt, lohnt sich ein Blick auf die Schule insgesamt. Das folgende Kapitel gibt einen kurzen Überblick darüber, welche Rolle die Kategorie »Junge« in der pädagogischen Diskussion der letzten Jahrzehnte gespielt hat und bis heute spielt. Die Frage, wie Jungen in der Diskussion um die Gestaltung schulischen Lebens und schulischer Lernprozesse wahrgenommen werden, ist dabei eng verknüpft mit der Frage, welches Bild von Männern und Männlichkeit grundsätzlich in der Gesellschaft vorherrschend ist. Unmittelbar verbunden ist damit jeweils auch die Frage nach dem entsprechenden Frauenbild und – sich daraus ergebend – nach der Stellung der Mädchen in der Schule. Diese doppelte Wechselwirkung zwischen Schule und Gesellschaft sowie zwischen Mädchenperspektive und Jungensperspektive macht es nötig, im folgenden Überblick zum Thema *Jungen und Schule* immer auch einen Blick auf gesellschaftliche Rollenvorstellungen für Männer und Frauen sowie auf Mädchen in der Schule zu werfen.

Die Diskussion um Jungen in der Schule verläuft nicht einlinig-chronologisch. Die verschiedenen Strömungen lösen einander nicht einfach ab, sondern bestehen teilweise nebeneinander weiter. Überzeugungen und Grundannahmen früherer Phasen finden auch heute noch verbreitet Zustimmung oder erleben in bestimmten

Kreisen sogar eine Renaissance. Der folgende Überblick¹ orientiert sich daher nur grob an der Chronologie der Diskussion. Er stellt die wichtigsten Denkrichtungen kurz vor. Er versucht plastisch zu machen, um welche grundsätzlichen Fragen die Diskussion kreist. Differenzierungen innerhalb der einzelnen Denkrichtungen bleiben deshalb in der Regel unberücksichtigt. Sie können bei Interesse in der angegebenen Literatur nachvollzogen werden. In einem eigenen Abschnitt wird abschließend bedacht, welche konkreten Schlussfolgerungen für die Konzeption eines jungengerechten Religionsunterrichts gezogen werden können.

2.1 Mädchen sind mitgemeint, Jungen auch: Von der Geschlechterhierarchie zur übergangenen Geschlechterdifferenz

Seit dem Zeitalter der Aufklärung war in Deutschland bis ins 20. Jahrhundert hinein die Vorstellung leitend, Männer und Frauen in Differenz zueinander zu bestimmen. Zwischen beiden Geschlechtern wurden wesensmäßige, naturgegebene Unterschiede angenommen, wobei das Wesen der Frau nur abgeleitet vom Wesen des Mannes und als diesen ergänzend in den Blick kam.

Männer galten in diesem Denken als vernunftbestimmt, sachorientiert und auf das öffentliche Leben gerichtet. Frauen galten als emotional, beziehungsorientiert und auf Haus und Familie ausgerichtet. Frauen sollten dabei die vermuteten Defizite der Männer ausgleichen und so den Fortbestand der Gesellschaft mit sichern.

Diese dichotomische Auffassung der Geschlechter hatte auf das schulische Leben massiven Einfluss: Schulbildung, insbesondere höhere Schulbildung, sowie Berufsausbildung galten für Mädchen zunächst in der Regel als nicht notwendig.

Dies änderte sich im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts zunehmend. Die allgemeine Schulpflicht galt auch für Mädchen, der Unterricht fand seit 1945 überwiegend koedukativ statt. Die Phase expliziter Differenz der Geschlechter bei Überordnung des männlichen

1 Vgl. zum folgenden Kapitel vor allem die Übersicht bei Prengel 2006, S. 96–138, ferner die Übersichten bei Knauth 2009a und Matthiae 2009.

Geschlechts wurde abgelöst von einer Phase, in der – in Schule wie Gesellschaft – die Differenz der Geschlechter übergangen wurde. War in Lehrplänen und Schulbüchern von »Schülern« die Rede, so waren damit jeweils Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts gemeint. Analog zum gesellschaftlichen Sprachgebrauch wurde die männliche Sprachform für beide Geschlechter verwendet. Dies führte zum einen dazu, dass Mädchen und Frauen sprachlich unsichtbar gemacht wurden, was später von der feministischen Pädagogik zu Recht massiv kritisiert wurde. Zum anderen aber, und das wurde in der Diskussion bislang kaum beachtet, führte diese Sprachregelung und die dahinter stehende Auffassung von den Geschlechtern dazu, dass auch die Jungen in der Schule nicht *als Jungen* in den Blick kamen, sondern als geschlechtslose Wesen, die sich in ihren Bedürfnissen und Eigenarten im Prinzip nicht von Mädchen unterscheiden. Die Pädagogik war so einerseits androzentrisch und damit verschlossen für die besonderen Erfahrungen und Sichtweisen von Mädchen und Frauen. Die männliche Sicht wurde in Pädagogik und Schule unreflektiert generalisierend eingebracht und damit als für Menschen allgemein unabhängig vom jeweiligen Geschlecht geltend angesehen. Genau dadurch aber waren Pädagogik und Schule auch blind für jungenspezifische Fragen und Themen, weil Jungen eben *als Jungen* überhaupt nicht in den Blick kamen.

2.2 Jungen unter Sexismus-Verdacht: Antisexistische Jungenpädagogik

Mit dem Aufkommen der zweiten Phase der Frauenbewegung in den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts wurde deutlich, dass dieser Ansatz, der die Kategorie »Geschlecht« ausblendet, das tatsächliche Verhältnis der Geschlechter zueinander verschleiert. Der nach wie vor selbstverständlich vorausgesetzte, vermeintlich natürliche Unterschied zwischen den Geschlechtern und die damit verbundene vermeintlich natürliche Aufgaben- und Machtverteilung in der Gesellschaft wurden als Illusion entlarvt. Entscheidend wurde dabei die Unterscheidung zwischen *sex*, dem biologischen Geschlecht, und *gender*, dem gesellschaftlich-kulturellen Geschlecht, in dem Männern und Frauen je bestimmte Verhaltensweisen und Eigenschaften

zugeschrieben werden. Im Gegensatz zu *sex* galt *gender* als nicht naturgegeben und damit als veränderbar.

Im schulischen Bereich kamen in dieser Phase erstmals die Mädchen explizit in den Blick. Der Androzentrismus der vorherrschenden Pädagogik wurde sichtbar gemacht. Alltägliche Benachteiligungen der Mädchen im Schulalltag wurden analysiert und Strategien entwickelt um Mädchen gezielt zu fördern und ihnen gleiche Bildungschancen zu ermöglichen.

Jungen waren in dieser Phase der pädagogischen Diskussion kaum im Fokus, wenn überhaupt, dann im Gegenüber zu den Mädchen als das gesellschaftlich bevorzugte Geschlecht, das überkommene Rollenmuster ablegen muss.² Erste Ansätze einer Jungenpädagogik orientierten sich entsprechend an der feministischen Pädagogik und versuchten mit Jungen an der Überwindung sexistischer Muster und Verhaltensweisen zu arbeiten und sie für das Anliegen der Gleichberechtigung der Mädchen zu sensibilisieren. Ihrem eigenen Selbstverständnis nach bot die antisexistische Jungenpädagogik »Hilfestellung für Jungen auf der Suche nach einer männlichen Identität, die nicht die Unterdrückung des anderen Geschlechts benötigt«.³

So sinnvoll das Ziel dieser ersten Phase der Jungenpädagogik war, einen Beitrag zur Überwindung ungerechter gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse zu leisten, so problematisch war die Tatsache, dass Jungen in dieser Perspektive zumindest implizit durchweg als potenzielle Sexisten und Unterdrücker in den Blick kamen. Eine wertschätzende Haltung den Jungen, ihren Bedürfnissen und Eigenarten gegenüber war damit zumindest erschwert.⁴

2 Sehr schön kommt dies z. B. im Titel des Abschlussberichts zu einem Projekt der Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille zum Ausdruck: »Parteiliche Mädchenarbeit & antisexistische Jungenarbeit« (Book/Ottemeier-Glücks/Sander/Swoboda 1988).

3 Ebd., S. 77.

4 Auch innerhalb der antisexistischen Jungenpädagogik war bald strittig, ob der Begriff »antisexistisch« zur Charakterisierung des eigenen Ansatzes hilfreich ist. Vgl. Karl/Ottemeier-Glücks 1997.

2.3 Jungen mit integrierten weiblichen Anteilen: Geschlechtsintegrierende Ansätze

In einer ersten Phase hatte die feministische Bewegung vor allem um Gleichberechtigung für Frauen in allen gesellschaftlichen Bereichen gekämpft und somit die grundlegende Gleichheit der Geschlechter betont. Bald jedoch wurde in der feministischen Diskussion die Frage neu aufgeworfen, ob es auch typisch weibliche Eigenschaften und Verhaltensweisen gibt, die Frauen zu eigen sind und die sie im gesellschaftlichen wie im privaten Bereich einbringen können. Daraus entwickelten sich zwei gegensätzliche Denkbewegungen. Zum einen führte die Diskussion zu einer Wiederentdeckung der Geschlechterdifferenz (s. u.). Zum anderen entwickelten sich umgekehrt androgyn Tendenzen. Hier zielte die Suche nach typisch weiblichen Eigenschaften darauf, dass Männer wie Frauen sowohl typisch männliche als auch typisch weibliche Züge in sich vereinen. In Aufnahme von C.G. Jungs Archetypenlehre wurden Frauen aufgefordert, ihre männlichen Anteile (*animus*) zu integrieren, Männer umgekehrt ihre weiblichen Anteile (*anima*). Das Ideal waren tendenziell geschlechtsneutrale Menschen.

In der populären Theologie, insbesondere in den Schriften von Franz Alt, wurde diese Sichtweise breit kommuniziert.⁵ Jesus wurde hier zum Inbegriff des neuen Manns, der »seine ›Anima‹, seine weiblichen Seelenanteile, entdeckt und lebt.«⁶

Für die Pädagogik bedeutete dies, dass Mädchen und Jungen gezielt ermutigt wurden, geschlechtsuntypische Verhaltensweisen und Interessen an den Tag zu legen. Dies führte einerseits zu einer Erweiterung möglicher Lebensweisen für Mädchen wie für Jungen, im Blick auf grundlegende Verhaltensweisen ebenso wie im Blick auf bevorzugte Schulfächer und Hobbies, im Blick auf berufliche Perspektiven ebenso wie im Blick auf angestrebte Rollenübernahmen in Familie und Gesellschaft. Andererseits jedoch wurden dieser Freiheit auch deutliche Grenzen gesetzt, indem als Leitbild eine Balance typisch männlicher und typisch weiblicher Elemente unterschiedslos

5 Vgl. vor allem Alt 1989.

6 Ebd., S. 15.

für alle Jungen und Mädchen vorgegeben wurde. Jede individuelle Akzentsetzung außerhalb dieser Balance galt tendenziell als defizitär.

2.4 Jungen als Bildungsverlierer: Defizitorientierte Jungenpädagogik

Spätestens mit dem Pisa-Schock setzte im Blick auf die Jungen in der Schule eine neue Phase der Diskussion ein, die insbesondere in den Medien und in populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen intensiv geführt wurde.⁷

Erstmals standen nun die Jungen im Brennpunkt der Diskussion. Sie galten als die eigentlichen Bildungsverlierer, die im System Schule massiv benachteiligt werden. Unterrichtsthemen, Methoden und Schulkultur, so die These im Gefolge der ersten Pisa-Studie, sprechen in erster Linie Mädchen mit ihren speziellen Vorlieben und Fähigkeiten an. Jungen hingegen kommen mit ihren Zugängen nicht zum Zug und werden vor allem als Störung im Schulablauf wahrgenommen. Die steigende Zahl von weiblichen Lehrkräften an allen Schularten, insbesondere aber im Grundschulbereich, verstärkt nach dieser Sichtweise das Problem der Jungen noch, finden sie doch in der Schule fast keine gleichgeschlechtlichen Erwachsenen mehr, an denen sie sich orientieren können.

Der kritische Blick auf den Schulalltag verband sich dabei mit einem ebenso kritischen Blick auf die Schulleistungen der Jungen. Ihnen wurden – im Gegensatz zu den Mädchen – massive Schwächen vor allem im kommunikativen und sprachlichen Bereich attestiert. Als Konsequenz wurde gefordert, Jungen gezielt zu fördern und sich stärker um männliche Bezugspersonen im Schulalltag zu bemühen.

So begrüßenswert das Anliegen in dieser Phase der Diskussion war, die Bedürfnisse von Jungen in die Gestaltung des schulischen Lebens einzubringen, so problematisch waren vielfach die konkreten Impulse. Jungen erschienen hier als eine homogene Gruppe von tendenziell unterentwickelten und bemitleidenswerten Menschen,

7 Vgl. z. B. Beuster 2006; einen ähnlichen Ansatz, allerdings mit sehr differenzierter Argumentation, vertritt Allan Guggenbühl (vgl. Guggenbühl 2008; Guggenbühl 2011).

die schwächlich und hilfsbedürftig sind. Abgesehen von der grundlegenden Problematik, dass mit solch einem Jungenbild eine wertschätzende und ressourcenorientierte Arbeit mit Jungen nur schwer möglich sein dürfte, verdanken sich die Anregungen dieser Diskussionsphase einer sehr holzschnittartigen Wahrnehmung der Pisa-Ergebnisse. So wurde insbesondere nicht zur Kenntnis genommen, dass es innerhalb der Gruppe der Jungen (wie auch der Mädchen) eine große Spannbreite im Blick auf die Leistungsergebnisse gibt.⁸ »Die Jungen« wurden vielmehr – die differenzierten Ergebnisse der Pisa-Studie ignorierend – als monolithischer Block im Schulalltag wahrgenommen, der dem Block »der Mädchen« gegenüberstand.

2.5 Jungen und die neu entdeckte Männlichkeit: Pädagogik der Geschlechterdifferenz

Gab es schon im feministischen Diskurs nach einer ersten Phase mit dem Hauptziel der Gleichstellung eine zweite Phase, in der Unterschiede zwischen Männern und Frauen betont wurden, so erreichte diese Denkfigur zeitversetzt auch die Männerbewegung. Vor allem in populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen wurde hier die These von einem wesensmäßigen Unterschied der Geschlechter vertreten und klassische männliche Eigenschaften als archetypisch im Mann verankert angesehen. Insbesondere die Archetypen des Kriegers, des Liebhabers, des Königs und des Magiers galten hier als männliche Urbilder, die es zu entdecken und zu leben gelte. Eigens entwickelte Initiationsriten, die sich an klassischen Initiationsriten orientieren, sollten Männer dabei unterstützen sich auf den Weg zu wahrer Männlichkeit zu begeben. Diese neue Männerbewegung hatte häufig großes Interesse an Spiritualität und wurde durch kirchlich engagierte Autoren wie den US-amerikanischen Franziskanerpater Richard Rohr⁹ maßgeblich mit geprägt. Dadurch war und ist ihr Einfluss auf die kirchliche Männerarbeit recht groß. Auch in die kirchliche Jugend- und Jungenarbeit haben ihre Gedanken vielfach Eingang gefunden.

8 Vgl. hierzu Diefenbach 2008.

9 Vgl. Rohr 2005.

Für die pädagogische Arbeit mit Jungen betonte dieser Ansatz die Notwendigkeit, männliche Eigenschaften und Verhaltensweisen gezielt zu fördern und junge Männer zu initiieren, d. h. ins Leben eines Mannes einzuführen. Die wahrgenommene Feminisierung der Schullandschaft wurde in diesem Zusammenhang als großes Problem gesehen.¹⁰

Die Impulse dieser mythopoetischen Männerbewegung sind in ihren konkreten Ausführungen teilweise anregend, weil sie Möglichkeiten zuspielden mit Hilfe von Mythen, Symbolen und Ritualen neue Aspekte von Männlichkeit zu entdecken und zu gestalten. In seiner theoretischen Grundlegung ist dieser Ansatz jedoch problematisch: Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden hier biologistisch in der vermeintlichen Natur von Männern und Frauen verortet und traditionelle männliche Rollenvorstellungen damit neu zur Norm erhoben, weil sie vermeintlich dem Wesen des Mannes entsprechen.

Im Blick auf die Spiritualität dieser mythopoetischen Männerbewegung fällt eine große Nähe zu naturreligiösen Vorstellungen auf, die für den christlichen Glauben zumindest problematisch sind.

2.6 Junge sein als überwindbare Kategorie: Radikal-konstruktivistische Pädagogik

Gegen diese biologistischen Vorstellungen eines wesensmäßigen Unterschieds zwischen Mann und Frau hat die konstruktivistische Sozialwissenschaft und Pädagogik massiv Einspruch erhoben. In Abgrenzung zu den oben dargestellten differenzorientierten Zugängen zur Geschlechterthematik wurde nun in radikal-konstruktivistischer Perspektive der Sinn der Einteilung der Menschen in die zwei Klassen »männlich« und »weiblich« grundsätzlich in Frage gestellt.¹¹ Hierzu wurden einerseits Erkenntnisse aus der Biologie angeführt, die belegen, dass bei einer beträchtlichen Zahl von Menschen das Geschlecht bei der Geburt nicht zweifelsfrei feststeht.¹² Andererseits

10 Vgl. z. B. Biddulph 2003.

11 Wichtig sind hier vor allem die Arbeiten von Judith Butler (vgl. Butler 1991).

12 Vgl. den Überblick bei Karle 2006, S. 92–95.

wurde die kulturelle Prägung und Überformung von Geschlechternormen herausgearbeitet. Die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* aus früheren Diskussionsphasen wurde hierbei aufgenommen und dahingehend radikalisiert, dass es überhaupt kein biologisches Geschlecht (*sex*) unabhängig von gesellschaftlichen Konstruktionen (*gender*) gibt. Scheinbar biologisch festliegende Unterschiede zwischen den Geschlechtern wurden als kulturell zugeschriebene Eigenschaften interpretiert, die Menschen von frühester Kindheit an »lernen« und die wiederum die biologische Entwicklung beeinflussen.

Im Blick auf die Pädagogik ergab sich aus diesem Ansatz eine grundlegende Skepsis gegenüber allen Zugängen, die die Differenz zwischen den Geschlechtern fortzuschreiben versuchen. Als Aufgabe erzieherischen Handelns wurde es vielmehr angesehen, Jungen und Mädchen von – grundsätzlich als repressiv empfundenen – Geschlechternormen zu befreien.

Der radikal-konstruktivistische Blick auf die Geschlechterthematik ermöglicht durch seinen kritischen Blick auf scheinbar selbstverständliches Alltagswissen einen neuen Umgang mit scheinbar feststehenden Geschlechterrollen. Indem er nachweist, dass die Rollen von Jungen und Mädchen prinzipiell auch ganz anders beschrieben werden könnten als es gegenwärtig die Regel ist, regt er dazu an, Kinder und Jugendliche nicht auf Rollenerwartungen festzulegen und nicht in gesellschaftliche Konventionen hineinzuzwängen, sondern ihnen vielmehr Freiraum zur individuellen Entwicklung jenseits und zwischen den Polen »männlich« und »weiblich« zu ermöglichen.

Kritisch zu fragen bleibt, ob eine solch radikale Infragestellung sämtlicher gesellschaftlicher Konventionen im Blick auf Geschlechterrollen Kindern und Jugendlichen dabei helfen kann ihre eigene Geschlechterrolle zu entwickeln oder ob der überaus große Freiraum, der hier ausgespannt wird, nicht eher überfordernd als ermutigend wirkt. Zu fragen bleibt weiter, ob in dieser Perspektive noch Wertschätzung für Menschen möglich bleibt, die – in aller Freiheit – innerhalb der Bahnen traditioneller Geschlechterrollen leben möchten. Schließlich bleibt als offene Frage, ob in diesen Zugängen biologische Einflüsse auf die Lebensgestaltung zumindest tendenziell unterbewertet werden.

2.7 Junge sein im Plural: Pädagogik der Vielfalt

Noch einmal neue Bewegung kam in die Diskussion um Geschlechterrollen, als die Frage nach dem Geschlecht mit weiteren gesellschaftlichen Differenzierungen wie Ethnie, Kultur und Religion in Verbindung gebracht wurde. Dadurch ergab sich ein differenzierteres Bild, insofern deutlich wurde, dass sich z. B. Männer und Frauen aus gehobenen Milieus in Deutschland im Blick auf ihre Lebensstile und ihre Möglichkeiten in der Regel weniger voneinander unterscheiden als Männer aus diesem Milieu und Männer aus prekären Milieus oder Männer aus anderen Ländern und Kulturkreisen. So wurde deutlich, dass das Geschlecht nur *ein* Kriterium der gesellschaftlichen Differenzierung ist, das mit anderen Kriterien in Wechselwirkung steht.

Die kritische Männerforschung arbeitete dementsprechend heraus, dass es Männlichkeit gegenwärtig nur im Plural gibt und dass diese heute gelebten Männlichkeiten sehr unterschiedlich und spannungsvoll aufeinander bezogen sind.¹³

Für die Pädagogik ergab sich daraus die Aufgabe, solche gesellschaftlichen Differenzen sensibel wahrzunehmen und Freiräume zur Verschiedenheit bei prinzipieller Chancengleichheit zu ermöglichen. Dies führte zum Konzept einer »Pädagogik der Vielfalt«, indem insbesondere gendersensibles Lernen, interkulturelles Lernen und inklusives Lernen miteinander verbunden wurden.¹⁴

Im Blick auf das Lernen von Jungen und Mädchen ergab sich hier eine neue Sensibilität für traditionelle Rollenerwartungen. Diese sollten aufgebrochen werden um vielfältige Formen des Junge- und Mädchenseins zu ermöglichen.¹⁵ Entscheidend waren auch hier die beiden Aspekte, um Verschiedenheit zu fördern und gleichzeitig gleiche Rechte und Chancen für die Verschiedenen zu gewährleisten.

13 Besonders einflussreich war und ist hier Robert Connells Konzept der »hegemonialen Männlichkeit« (vgl. Connell 2000, vor allem S. 87–107). Vgl. zum Überblick über die kritische Männerforschung Meuser 2006.

14 Bahnbrechend waren hier die Arbeiten von Annedore Prengel (vgl. Prengel 2006).

15 Vgl. z. B. das Variablenmodell »balanciertes Jungesein« von Reinhard Winter und Gunter Neubauer (Winter/Neubauer 2002); vgl. zur Pädagogik der Vielfalt im Blick auf Jungen und Religionsunterricht Knauth 2009a.

Das Konzept der Pädagogik der Vielfalt wurde sowohl in der pädagogischen Diskussion als auch im Blick auf die konkrete Gestaltung der Schullandschaft einflussreich. Die Förderung von Vielfalt und Chancengleichheit in Bezug auf Geschlechterrollen, kulturelle Lebensformen und Inklusion gehören inzwischen – zumindest theoretisch – zum Standard pädagogischen Arbeitens.

2.8 Jungen und Schule: Schlussfolgerungen

Der kurze Durchgang durch die pädagogische Diskussion hat gezeigt, wie unterschiedlich die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Jungen in der Schule beantwortet wird. Die Differenzen kreisen dabei um zwei Fragestellungen, die miteinander zusammenhängen: Zum einen die Frage, inwieweit Geschlechterrollen und geschlechtertypisches Verhalten durch biologische Anlagen geprägt sind, zum anderen, welche Rollenzuschreibungen und Rollenerwartungen im Blick auf Jungen sachlich angemessen und hilfreich sind.

Die neuere pädagogische Diskussion neigt dazu, Geschlecht als soziale Konstruktion zu begreifen und biologische Einflüsse eher niedrig zu gewichten, m. E. mit schlüssigen Argumenten. Wie auch immer man das Verhältnis zwischen biologischen und sozialen Faktoren bei der Ausbildung von Geschlechterrollen genau gewichtet, es bleibt in jedem Fall festzuhalten, dass Geschlechterrollen in hohem Maße kulturell konstruiert werden und damit zu einem großen Teil erlernt sind. Sie sind daher grundsätzlich veränderbar, auch wenn biologische Unterschiede bestimmte Verhaltensausrägungen bei Jungen eher wahrscheinlich machen als bei Mädchen und umgekehrt.

Dies bestätigt aus Sicht der Hirnforschung auch Gerald Hüther. Er spricht davon, dass bei den Ausprägungen männlicher Verhaltensweisen kulturelle und biologische Faktoren in Wechselwirkung miteinander stehen und insbesondere die Struktur des Gehirns – gerade in ihrer geschlechtsspezifischen Ausprägung – durch bestimmte Verhaltensmuster geprägt wird und diese zugleich wieder bedingt:¹⁶

16 Vgl. Hüther 2009, vor allem S. 52–85.

Alles, was im Verlauf der menschlichen Entwicklung auf der biologischen Ebene abläuft, wird durch die jeweils herrschenden geistigen, kulturellen und sozialen Gegebenheiten beeinflusst, ermöglicht und in bestimmte Richtungen gelenkt. Und umgekehrt werden auch alle geistigen, kulturellen und sozialen Entwicklungen von diesem »biologischen Substrat« beeinflusst, ermöglicht und in eine bestimmte Richtung gelenkt, durch diese »biologische Matrix«, die bis dahin in Form bestimmter neuronaler Verschaltungsmuster im Gehirn dieser kleinen Jungs entstanden ist bzw. herausgeformt werden konnte.¹⁷

Da nicht nur die inhaltliche Ausgestaltung der Zweigeschlechtlichkeit kulturell geformt ist, sondern – zumindest in hohem Maße – auch die bipolare Einteilung der Menschen in die Klassen »männlich« und »weiblich« selbst, ist – wiederum zumindest prinzipiell – eine große Vielfalt an Rollenausprägungen zwischen diesen beiden Polen möglich.

Mit diesen Erkenntnissen ist nun allerdings noch nichts darüber gesagt, ob eine Verflüssigung starrer Rollenzuweisungen hin auf größtmögliche Vielfalt wünschenswert, notwendig oder vielleicht sogar schädlich ist.

Der Religionsunterricht als Unterricht im christlichen Glauben ist aufgefordert diese Frage im Rückgriff auf die für ihn maßgebliche Tradition zu klären. Deshalb wird im folgenden Kapitel die Frage beleuchtet, wie die gängigen Geschlechtertypologien im Licht der biblischen Tradition zu beurteilen sind.

17 Ebd., S. 74.

3. Mann und Frau: Biblisch-theologische Überlegungen

Welches Bild von Männern und Frauen zeichnet die biblische Tradition? Wie bestimmt sie das Verhältnis der Geschlechter zueinander?

3.1 Geschaffen als Mann und Frau: Gen 1–3

Die Schöpfungsgeschichte (Gen 1–3) galt und gilt vielfach als klassische biblische Belegstelle um nachzuweisen, dass Frauen und Männer wesensmäßig verschieden sind und von der Schöpfung her unterschiedliche Rollen wahrzunehmen haben.

Neuere exegetische Erkenntnisse machen jedoch deutlich, dass bei dieser Lesart vielfach neuzeitliche Grundannahmen in die biblischen Texte hineingelesen werden.¹ Die biblischen Schöpfungstexte enthalten demgegenüber viel kritisches Potenzial im Hinblick auf klassische Geschlechtskonstruktionen der Gegenwart.

So gilt es zunächst festzuhalten, dass beide Schöpfungsberichte – entgegen landläufiger Auffassung – nicht die Differenz der Geschlechter, sondern vielmehr ihre große Ähnlichkeit betonen. Im zweiten Schöpfungsbericht wird dies an zahlreichen Details deutlich. So ist der erste Mensch (hebräisch: *adam*) zunächst ein geschlechtsloses Wesen, das aus Erde (hebr.: *adama*) gemacht ist. Erst in dem Moment, als Gott dem sich einsam fühlenden Menschen einen zweiten Menschen zur Seite stellt, werden beide zu geschlechtlichen Wesen, nämlich zu Mann (hebr.: *isch*) und Frau (hebr.: *ischah*). Die sprachliche Ähnlichkeit von *isch* und *ischah* entspricht der Wesensverwandtschaft, die die Erzählung zum Ausdruck bringt: Der zweite Mensch ist aus der Seite des ersten genommen, was diesen zu einem entzückten Aufschrei über die wahrgenommene Ähnlichkeit veranlasst. *Isch* und *ischah* erleben sich in der zweiten Schöpfungsge-

1 Vgl. zum Folgenden Baumann 2004; Karle 2006, S. 201–227; Schüngel-Straumann 1998; Zenger 1996.

schichte gerade nicht als verschieden, sondern als ungemein ähnlich und aufeinander bezogen.

Auch im ersten Schöpfungsbericht werden Mann und Frau nicht als Gegensätze vorgestellt. Die Begriffe »männlich« und »weiblich« dienen in Gen 1,27 vielmehr zur Präzisierung der Gottebenbildlichkeit. Sie wird nicht nur einem einzelnen oder einigen wenigen Menschen zugesprochen, sondern allen Menschen beiderlei Geschlechts. »Männlich« und »weiblich« steht für die Gesamtheit der Menschheit, die – anders als in anderen altorientalischen Kulturen – als Ganze den Auftrag erhält, an Gottes Statt als sein Ebenbild Verantwortung für die Schöpfung zu übernehmen.

Von Rollenzuschreibungen an die Geschlechter weiß der erste Schöpfungsbericht nichts. Im zweiten Schöpfungsbericht werden Rollenzuschreibungen erst als Folge des Sündenfalls benannt. Ist die Frau in Gen 2 noch die Hilfe des Mannes und damit gleichrangig,² wird sie in Gen 3 als Folge des Falls dem Mann untergeordnet. Eine hierarchische Geschlechterordnung ist somit nicht in der guten Schöpfung Gottes angelegt, sondern vielmehr Teil der gefallenen, von der Sünde dominierten Welt.³

3.2 Eins in Christus: Gal 3,28

Bringen somit die Schöpfungstexte der Genesis die Gleichwertigkeit und Ähnlichkeit der Geschlechter zum Ausdruck, so geht Paulus im Galaterbrief noch weiter und formuliert Gedanken, die »soziale und politische Implikationen von geradezu revolutionärer Tragweite haben.«⁴ In Aufnahme einer Taufformel erklärt er in Gal 3,28

-
- 2 Das im Hebräischen verwendete Wort »bedeutet nicht eine untergeordnete Hilfe im Sinne einer Dienstmagd, sondern geradezu eine besonders *qualifizierte* Hilfe« (Schüngel-Straumann 1998, S. 4; Hervorhebung im Original). Mit diesem Wort wird im Alten Testament häufig die Hilfe bezeichnet, die Gott den Menschen zukommen lässt.
 - 3 Erich Zenger bemerkt zur Grundintention von Gen 2–3: »Eigentlich müsste die Erzählung von rückwärts her gelesen werden. Sie beschreibt in Gen 3 den Ist-Zustand und konfrontiert ihn mit dem Soll-Zustand, der in Gen 2 gezeichnet wird« (Zenger 1996, S. 31).
 - 4 Betz 1988, S. 334; vgl. zum Folgenden ebd., S. 320–353; Kahl 1998; Karle 2006, S. 227–236.

die Unterschiede zwischen Menschen in Christus für aufgehoben: Ethnische (Juden und Griechen), soziale (Skaven und Freie) und geschlechtliche (männlich und weiblich) Differenzen zwischen den Menschen haben in Christus keine bestimmende Bedeutung mehr, sie sind sozusagen durch die Taufe nichtig geworden. Die christliche Gemeinschaft wird somit von Paulus als eine Gemeinschaft beschrieben, in der Unterschiede zwischen den Menschen in einer höheren Einheit aufgehoben sind und damit ihren trennenden Charakter verloren haben. In all ihrer Vielfalt sind Christinnen und Christen damit untereinander verbunden und einander gleichgeordnet. »Christus wird zur ›Keimzelle‹ einer pluralen Gemeinschaft der Abrahamskinder, die die Grenzen der alten nationalen, religiösen, sozialen und Geschlechteridentitäten übergreift.«⁵ Für das Verhältnis der Geschlechter bedeutet dies, dass auch sie ihren bestimmenden Charakter für das Zusammenleben von Menschen verloren haben und in ihrer Bedeutung – wiewohl noch vorhanden – hinter der in Christus gestifteten Einheit zurücktreten.

3.3 Männergestalten in der Bibel

Werfen wir einen Blick auf die Männergestalten, von denen die Bibel erzählt, so wird eine große Vielfalt sichtbar. Was ein Mann ist, welche Eigenschaften er hat und wie er sich verhält, das wird in der Bibel höchst unterschiedlich beschrieben. Erzählt wird von Männern, die für eine bedeutsame Sache kämpfen, sei es mit Waffen (*Gideon*) oder mit Worten (*Amos*), und von solchen, die Unrecht gewaltlos erdulden (*Jeremia*). Berichtet wird von grausamen Gewalttaten (*David*) und großen Versöhnungsgesten (*Esau*). Vorgestellt werden fürsorgliche Familienväter (*Jakob*) und überzeugte Singles (*Paulus*). Es gibt Männer, die ihre Stärke offen zur Schau stellen (*Saul*) und solche, die ihre Schwächen offen zeigen (*Petrus*). Es gibt leidenschaftliche Mahner (*Johannes der Täufer*) und nachdenkliche Grübler (*Kohelet*).

Männlichkeit gibt es also auch in der Bibel nur im Plural. Von festgelegten Rollenerwartungen oder Rollenzuschreibungen kann keine Rede sein. Die in der Bibel gezeigten Männer leben ihr Leben

5 Kahl 1998, S. 607.

Der Autor

Pfarrer Dr. Andreas Obenauer ist Schuldekan in Pforzheim und Referent bei Fortbildungen zu religionspädagogischen Themen.

Reli für Jungs ist schwierig. In allen Schularten lassen sich immer wieder Klassen mit engagierten und interessierten Mädchen beobachten – und mit Jungen, die sich entweder langweilen oder stören. Andreas Obenauer zeigt Wege auf, wie der Religionsunterricht für Jungen interessanter werden kann. Er beschreibt zunächst unterschiedliche Zugänge zum Phänomen »Jungen und Schule« und zum Thema »Mann sein« in der aktuellen theologischen Diskussion. Sie führen zu einer Pädagogik der Vielfalt und zu Empfehlungen für die Auswahl jugengerechter Themen und Methoden. Konkrete, direkt umsetzbare Ideen für den Religionsunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe I und ein exemplarischer Unterrichtsbaustein (Lernstraße »Typisch Jungs«) zeigen, wie Themenfelder und Methoden sich in einer Unterrichtssequenz miteinander verbinden lassen. Abschließend wird die Frage beleuchtet, wie ein Religionsunterricht gestaltet werden kann, der Jungen und Mädchen gleichermaßen fördert. Der Band wird durch umfangreiches digitales Zusatzmaterial ergänzt.

ISBN: 978-3-525-77680-3



9 783525 776803

www.v-r.de

Vandenhoeck & Ruprecht