D 7421 F

Schönberger Hefte

Religionspädagogisches Studienzentrum Schönberg

2/76

Juni
2/1976
6. Jahrgang

SCHÖNBERGER HEFTE

Laufende Nummer der Heftreihe 21

2/1976

Herausgeber: Religionspädagogisches Amt und Religionspädagogisches Studienzentrum der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

Schriftleitung: Gerhard Brockmann – Günter Göbler – Friedrich Hahn – Hans Heller – Gerhard Veidt – Hermann Volk

Redaktion: Gerhard Brockmann – Hans Heller

Zuschriften an: Religionspädagogisches Studienzentrum
Im Brühl 30, 6242 Schönberg/Ts., Telefon 0 61 73 / 51 61 und 46 24

Inhalt:

Hans Heller: „Spiel" oder „Ich brauche einen Partner" . . 1

Ernst Bassarak / Ingrid Koch: „Typisch Mädchen! – Typisch Jungen!" 14

Gerd Wiesner: „Bücher zum Spielen im RU" 34

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

Ernst Bassarak, Lehrer, Thomas-Mann-Str. 1, 6000 Frankfurt/M. 50

Hans Heller, Dozent am RPZ Schönberg,
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3

Ingrid Koch, Studienreferendarin,
Landgraf-Philipp-Straße 11, 6000 Frankfurt/M.

Gerd Wiesner, Dozent am RPZ Schönberg,
Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3

Die Schönberger Hefte erscheinen vierteljährlich im Verlag Evangelischer Presseverband für Hessen und Nassau, Neue Schlesinger Gasse 24, Postfach 2747, 6000 Frankfurt am Main 1

Jahresbezugspreis: DM 6,– (zuzüglich Versandkosten)
DM 2,– (zuzüglich Versandkosten)

Neubestellungen und Adressenänderungen bitte dem Verlag mitteilen

Gesamtherstellung: Druckerei Kühn KG, Darmstädter Straße 26, 6070 Langen

„Spiel" oder „Ich brauche einen Partner"

Eine Lerneinheit für Eingangsstufe und 1. Schuljahr

Hans Heller

1. Entstehung und Erprobung

Die vorliegende Lerneinheit wurde in ihrer Grundkonzeption von einer Lehrergruppe während einer Tagung im Religionspädagogischen Studienzentrum der EKHN in Schönberg erarbeitet, vom angegebenen Verfasser ausformuliert, erweitert und mit Material versehen.

Sie basiert thematisch und in der Formulierung der Lernziele auf dem neubearbeiteten Entwurf der „Rahmenrichtlinien Ev. Religion — Primarstufe" und hat Entsprechungen in den ebenfalls in Arbeit befindlichen Rahmenrichtlinien der Eingangsstufe.

Im Laufe dieses Schuljahres wurde die Lerneinheit in der hier vorliegenden Form in acht Klassen (E 2 und 1. Schj.) erprobt und nach folgenden Kriterien beurteilt :

1. Beurteilung der Teilziele: angemessen — bedingt angemessen — nicht angemessen; erreicht — nicht erreicht.
2. Beurteilung der Aufgabenstellungen: motivierend — nicht motivierend; ermöglicht Lernverhalten: vielfältig — stereotyp — selbständig — unselbständig.
3. Beurteilung weiterer angebotener Vermittlungshilfen: vertiefend — verflachend; motivierend — angemessen — so nicht.
4. Beurteilung der Medien: ebenso wie die Vermittlungshilfen unter Punkt 3.
5. Beurteilung der Schüleraktivitäten: Ausführung durch die Schüler: spontan — pflichtgemäß; mit Hilfe — teilweise ausgeführt — nicht ausgeführt; überfordert — angemessen — unterfordert.

Die Ergebnisse dieser Erprobung, einschließlich der abgegebenen Kommentare und der eingebrachten Verbesserungsvorschläge sind den einzelnen Phasen der Unterrichtsplanung in Kleindruck beigefügt.

2. Einiges zum Wesen des Spiels [1])

Spiel aller Art geschieht seit je und zwar spontan, es ist die zentrale und eigentliche Aktivität der Kindheit, „eine besondere Qualität des Handelns, die sich vom gewöhnlichen Leben unterscheidet" (Huizinga). [2]) Worin besteht diese besondere Qualität?

Spiel ist keine Tätigkeit, die man betreibt, Spiel geschieht in einem Spiel-Raum, der begrenzt ist durch

— mindestens zwei Partner, denn Spielen ist immer ein Spielen mit etwas oder mit jemandem. Dies impliziert, daß auch umgekehrt etwas mit dem Spieler spielen muß, es müssen sozusagen Anspielpunkte auf Gegenseitigkeit vorhanden sein,

— Spielregeln, über die Mitspieler jedoch autonom bestimmen können; „im Spiel erhebt sich das Subjekt über Aufgabe und Regel" (Fischer),

— ein Spiel-Feld, das die Aktivität der Spieler konzentriert und die Bewegung des Spiels immer wieder zu den Spielern zurückkehren läßt. „Würde man z. B. einen Ball werfen und dieser nicht zurückkehren, so würde sich kein Spiel ausbilden. Wirft man ihn aber gegen eine Mauer, so bilden diese die Grenzen", das Spiel entwickelt sich (Buytendijk).

---

[1]) Nach: H. Heller, Pädagogisch-didaktische Aspekte des Puppenspiels, in: Kontakt 4: Musik — Kunst — Puppenspiel, Klett Stuttgart 1975. — Vgl. auch H. Scheuerl, Das Spiel, 9. Auflage 1972, Beltz Weinheim.

[2]) Alle folgenden Klammerzitate sind aus: H. Scheuerl (Bearbeiter), Beiträge zur Theorie des Spiels, Beltz Weinheim 1962.

Vorläufig kann man also sagen, daß die höchstmögliche Variation der Partner (Menschen, Gegenstände), die Souveränität über die Spielregeln, deren Offenheit für überraschendes, unberechenbares Handeln und die Freiheit in der Auswahl von Spielfeldern höchst unterschiedlicher Qualität einen Reiz des Spieles ausmachen.

In diesem so begrenzten Raum geschieht dann Spiel als eine Bewegung,

— die nur um ihrer selbst willen geschieht. Ein materielles Ergebnis (etwa ein Werk am Ende einer Tätigkeit) ist nicht beabsichtigt. Das Gelingen der Bewegung ist das Gelingen des Spiels (Buytendijk),

— die als Tätigkeit selbst wohl zweckfrei ist, jedoch ein zweckfreies Geschehen zum Zwecke hat (Hessen),

— die demnach auch im Gegensatz zu Tätigkeiten im „normalen Leben" konsequenzlos ist. Autonomes und souveränes Handeln hat keine Konsequenzen oder schlimmen Sanktionen zur Folge,

— die endlos weiterführt, jedoch auch jederzeit ohne Schaden abgebrochen werden kann,

— die unbedingt ein Gelingen und deshalb das konzentrierte Dabeisein der Mitspieler erfordert,

— die also in Übereinstimmung mit der Arbeit den Ernst bei der Sache erfordert, im Gegensatz zu ihr jedoch durch Freiwilligkeit ausgezeichnet ist,

— die der unmittelbaren Spielfreude entspringt, nicht kalkuliert ist wie die Arbeit, keine langen Voraussichten kennt wie diese, kurz: im Augenblicke lebt (Chateau).

Dieses Losgelöstsein, die Freiheit, das Unberechenbare und Schwebende, die Autonomie des Handelns, die Souveränität über Auswahl der „Spielpartner" im weitesten Sinn, über Aufgabe, Regel und Dauer, der sanktionsfreie Spielraum sind weitere entscheidende Beweggründe für die Spielfreude. Durch sie wird im Spiel das Gefühl der Erfüllung des Daseins in der Gegenwart vermittelt. So gesehen wäre Spiel die „Erscheinungsform des Dranges nach Selbständigkeit (Befreiung) und nach Bindung mit der Umwelt (Vereinigung)" (Bühler).

Im **Darstellungsspiel** werden Personen, Tätigkeiten, Sach- und Sinnzusammenhänge aus der Erwachsenenwelt dramatisiert, simuliert, gespielt, wobei sowohl die Übernahme der als erstrebenswert erachteten mächtigeren Erwachsenenrollen, als auch das Darstellen von Funktionen aus der gegenständlichen Welt charakteristisch ist.

Von der Funktion her handelt es sich hierbei um Veranschaulichung und um spielerisch übende Vorwegnahme bekannter oder angenommener Verhaltensschemata aus der Erwachsenenwelt und um die subjektiv sinnvolle Motivation körperlicher Bewegungen, die auf diese Weise in unterschiedlicher Koordination — gemäß dem jeweiligen Spielgegenstand geübt werden.

3. Unterrichtliche Konsequenzen [3])

3.1. Erfüllung des Daseins in der Gegenwart

All diese verschiedenen Aspekte von „Spiel" zeigen in eine Richtung: Spiel ist offenbar ein Phänomen, ein Geschehen, das in besonderer Weise und nachdrücklich „Glück" erfahren läßt. Schiller (Der Mensch ist da ganz Mensch, wo er spielt) weist auf dieses Einssein und Einigsein mit sich selber, mit Partnern und Spielgegenständen hin.

„Spielen lassen" ist eine Antwort des RU auf das Grundbedürfnis der Kinder nach Anerkennung und Kommunikation.

„Die Freude, Ursache zu sein, führt zu einer Bestätigung des Selbst ... Es ist ein Versuch des Kindes, sich zu den höheren Aktivitäten der Erwachsenen zu erheben ... Kurz: Spielen heißt für das Kind, sich groß zeigen wollen" (Chateau). Dies hat nicht allein vorwegnehmend einübenden Charakter. Wieviele Kinder

[3]) Vgl. auch: Entwurf der Rahmenrichtlinien Primarstufe — ev. Religion — in Hessen.

haben denn in einem stark leistungsbezogenen Unterricht die Chance, „sich groß zeigen zu können". „Spielen lassen" meint also, dem Kind die Chance zu geben, sich im sensiblen Umgang mit Spieldingen und Partnern „groß" zu zeigen und gleichzeitig zu erfahren, daß ich den anderen brauche und daß er mich ebenso braucht.

Hierbei ist vor allem die Partnerstellung des Lehrers gefordert: im Sich-Einbringen in Situationen und im Arrangieren echter Spielsituationen.

Dabei gründet er diese Haltung auf das Reden und Handeln Jesu. Dies zeigt voraussetzungslose Zuwendung, die sich für den Glaubenden in der Zuwendung zu und durch Menschen verwirklicht. Die biblische Botschaft spricht dem Menschen einen Wert zu, der vom menschlichen Urteil unabhängig ist.

Wer sich so prinzipiell anerkannt und geliebt weiß, kann sich selbst annehmen und wird frei im selbständigen Entscheiden und Handeln.

3.2. Spielen heißt, die Zukunft vorausnehmen

Glück stellt sich in der Bibel dar als das Bezogensein des Ich zum Gegenüber, anschaulich gemacht in der liebenden Zuwendung Jesu zu allen, die ihm begegneten, und wiedergespiegelt im Verhältnis liebender Menschen zueinander.

Glück im Sinne des christlichen Glaubens beruht auf dem Bewußtsein eines zuverlässigen Gegenübers, dem ich mich und meine Zukunft anvertrauen kann und bei dem ich mich geborgen weiß.

Dieses Wissen ist jedoch nur möglich, wenn Kinder in ihrem Erlebnisbereich Partnerschaft, Zuverlässigkeit und Vertrauen erfahren und erleben können, wenn sie nicht nur die Vokabeln kennen, sondern den Inhalt erfahren haben.

Spiel im oben beschriebenen Sinne bildet diese Partnerschaftsbeziehung ab.

„Spielen können" setzt einen Lernprozeß in dieser Richtung voraus und setzt ihn gleichzeitig immer wieder in Gang, der nicht allein im Sinne operationalisierter Lernziele planbar ist.

Das Gelingen des Spiels erfordert ein hohes Maß an Zuversicht (Angstfreiheit), Spontaneität und Sensibilität für Partner und Dinge: „Spielen lassen" ist eine notwendige Forderung, im Spiel werden diese fundamentalen Ziele — auch als affektive Strukturmomente der Lernbasis bezeichnet[4]), ohne die weder Spielen noch Lernen möglich sind — selbst ausgebildet.

„Indem das Kind spielt, nimmt es in seiner Gegenwart seine Zukunft voraus ... es ist die instinktive Selbstausbildung, die unbewußte Vorübung erst später fällig werdender Ernstsituationen" (Bühler).

Es ist „ein Entwurf, der zur Arbeit strebt" (Chateau).

Dies bedeutet, daß nicht nur die genannten wesentlichen Strukturmomente der Lernbasis — denen auch noch einige kognitive anzufügen wären[5]) — internalisiert werden können, sondern daß in einem freizügig gewährten Spielraum zum Probehandeln[6]) wesentliche soziale und sprachliche Verhaltensweisen aus der Erwachsenenwelt von den Kindern selbst entworfen und spontan erprobt werden können, mit Ernst bei der Sache, jedoch ohne Sanktionen befürchten zu müssen (es sei denn, es liegen Regelverstöße vor).

„Spielen können" setzt Übung im Spiel und gegebenenfalls Reflexion vor und nach dem Spiel voraus, Reflexion über Spielinhalte, Spielgegenstände, Partner, Partnersuche, Regel, Gewinnen- und Verlierenkönnen, Spielverderber, Außenseiter.

3.3. Gesamtziel

Diese Lerneinheit baut — als Ergebnis der Gesamtanalyse — auf der Erfah-

---

[4]) H. Giedling, Päd. Konzeption einer obligatorischen Eingangs- und Grundstufe, in: Unterricht heute 1/72, Klett Stuttgart.

[5]) a. a. O.

[6]) B. Kochan, Funktion und Verwendung des Rollenspiels im Sprachunterricht, in: Die Grundschule 2/72, S. 276.

rungsseite auf, schafft Raum zu Interaktionen, läßt reflektieren, Strategien entwickeln und versucht, von dieser Basis ausgehend, Jesus als „den Menschen für andere" entdecken zu lassen. Selbstverständlich wird all dies nicht in einer Einheit zu leisten sein.

Es ergibt sich also folgendes *Gesamtziel:*

Spielen können und erkennen, daß Spiel eine Möglichkeit der Selbstverwirklichung ist, für die der Umgang mit dem Nächsten unabdingbare Voraussetzung darstellt.

Dazugehörige vorläufige *Teilziele:*

— Unterscheiden zwischen Spiel, das man alleine spielt, und dem Spiel mit anderen,

— Ursachen und Konsequenzen des Mißlingens von Spiel entdecken und beschreiben,

— Situationen beschreiben und spielen, in denen Zuwendung erfahren und verweigert wird,

— Auswirkungen eigener Zuwendung erkennen und beschreiben,

— die Liebe und das Handeln Jesu als Grund für die Zuwendung der Menschen zueinander entdecken — ebenso handeln.

4. Verlaufsplanung

Die in der Verlaufplanung verwendeten Bilder sind auf S. 13 als Schülermaterial abgedruckt und sind in Klassensätzen bei den Religionspädagogischen Studienleitern zu beziehen.

Phase Nr. 1 — Durchgeführt in 4 Klassen

Lernende Position	Lehrerurteile		Lehrende Position	Lehrerurteile	
Teilziel			**Aufgabenstellung**		
Auf dem Schulhof (Sportplatz, Sporthalle) aus vorgegebenem Spielmaterial einen Gegenstand auswählen und damit (gegebenenfalls mit Partner) spielen.	angemessen	3	Ich habe euch hier viele Spieldinge mitgebracht. Ihr dürft euch aussuchen, was ihr wollt, und damit spielen.	motivierend	4
	bedingt angemessen	1		ermöglicht Lernverhalten:	
	erreicht	4		vielfältig	4
				selbständig	4
Schüleraktivitäten			**Weitere Vermittlungshilfen**		
Unterrichtsform: Spiel, allein oder mit Partner	angemessen	4	Lehrer beobachtet den Vorgang der Auswahl; das Sich-Finden von Partnern, das Aufstellen von Regeln; Kinder, die nicht spielen wollen; Kinder, die evtl. wegen Behinderung nicht spielen können; gibt notfalls und möglichst zurückhaltend Hilfen.	angemessen	4
Sich für einen Spielgegenstand entscheiden	spontan	3			
	pflichtgemäß	1			
Sich mit einem anderen einigen, sofern er gleichzeitig denselben Spielgegenstand will	spontan	2			
	mit Hilfe	2			
Sich ggf. einen Spielpartner suchen	spontan	3	**Medien/Materialien**		
	mit Hilfe	1			
Allein spielen	spontan	3	Gymnastikbälle, Sprungseile, Reifen	angemessen	4
	pflichtgemäß	1			
Miteinander spielen	spontan	3	Kreide und Steine für das Kästchenspiel	angemessen	4
	pflichtgemäß	1			

Phase Nr. 2 — Durchgeführt in 4 Klassen

Lernende Position	Lehrerurteile		Lehrende Position	Lehrerurteile	
Teilziel			**Aufgabenstellung**		
(Wieder im Klassenzimmer) Von Erlebnissen und Erfahrungen im Spiel berichten, erlebte Spielvorgänge beschreiben und Vorschläge zu deren Verbesserung machen.	angemessen	3	Ihr sollt euch nun gegenseitig von euren Spielen berichten. Ihr könnt darüber sprchen, was euch gut gefallen hat, und auch darüber, was euch nicht gefallen hat. Wir können uns dann darüber unterhalten, wie wir es besser machen können.	motivierend	3
	bedingt angemessen	1		nicht motivierend	1
	erreicht	4		ermöglicht Lernverhalten:	
				vielfältig	3
				selbständig	1
Schüleraktivitäten					
Unterrichtsform: Gespräch	angemessen	4			
			Weitere Vermittlungshilfen		
Vorgänge beschreiben	spontan	1	Lehrer gibt Hinweise auf die in Phase 1 gemachten Beobachtungen:		
	mit Hilfe	3			
Von eigenen Erfahrungen berichten	spontan	4			
Vorgänge und Erfahrungen bewerten	mit Hilfe	4	das Sich-Finden von Partnern,	vertiefend	4
				motivierend	4
Verbesserungsvorschläge für einzelne beschriebene Vorgänge machen	pflichtgemäß	1	das Aufstellen von Regeln,	angemessen	4
	teilweise ausgeführt	3	Kinder, die nicht spielen wollen,		
Spiel allein und Spiel mit Partner unterscheiden	spontan	1	Kinder, die nicht spielen können		
	pflichtgemäß	1			
	teilweise ausgeführt	2			

Kommentare

1. Da wir keine Sporthalle und keine Geräte in Schulnähe haben, wurde auf Gesellschaftsspiele ausgewichen, die in Partnerschaft durchgeführt werden konnten.

   Der Erfolg ist natürlich nicht so gut wie beim sportlichen Spiel. Aber im Gespräch brachten die Kinder Erfahrungen aus Freizeitspielen mit, so daß doch Erkenntnisse gewonnen wurden.

2. Zu aufwendig im Verhältnis zum erzielten Erfolg, deshalb nicht durchgeführt.

Lernende Position	Lehrerurteile		Lehrende Position	Lehrerurteile	
Teilziel			**Aufgabenstellung**		
Die Situation der beiden Kinder auf Bild 1 (Schaukel) und Bild 2 (Wippe) beschreiben, vergleichen, von eigenen Erlebnissen berichten und dabei das Angewiesensein auf einen Partner bei Bild 2 herausstellen.	angemessen bedingt angemessen erreicht	7 1 8	Ich zeige euch zwei Bilder (herumzeigen, besser: Episkop!). Beschreibt, was ihr darauf seht, was die Kinder tun. Versucht auch, die Unterschiede zwischen beiden Bildern herauszufinden.	motivierend selbständig	8 8
Schüleraktivitäten			**Weitere Vermittlungshilfen**		
Unterrichtsform: Gespräch oder Partnerarbeit mit anschließendem Gespräch	angemessen	8	Was würdet ihr anstelle der beiden Jungen denken?	vertiefend motivierend angemessen	6 4 2
Beschreiben der Bilder, der Tätigkeiten der beiden Kinder	spontan pflichtgemäß unterfordert	2 6 3	Der Junge auf Bild 2 will wippen, was kann er tun?	vertiefend verflachend motivierend angemessen	4 1 4 1
Vergleichen der Spielgeräte und der Tätigkeiten	spontan	8	Ich zeige euch nun einige Bilder (3, 4, 5); hier sieht man, wie die Geschichte auf Bild 2 weitergeht. Erzählt sie weiter!	motivierend	8
Vermutungen über mögliche Gedanken und Gefühle der beiden Kinder äußern	spontan mit Hilfe überfordert	3 4 1	Ihr sollt die Geschichte nachspielen und miteinander sprechen (Rollenspiel — Partnersuche).	vertiefend verflachend motivierend angemessen	4 2 8 6
Handlungsweisen für das Kind auf Bild 2 (Wippe) entwerfen, damit Spiel gelingt (Partnersuche)	spontan pflichtgemäß mit Hilfe teilweise ausgeführt	2 1 3 2	**Medien/Materialien**		
Von eigenen Schaukel- und Wippeerlebnissen berichten	spontan pflichtgemäß	4 4	Bild 1: Kind auf der Schaukel Bild 2: Kind auf der Wippe Bild 3, 4, 5: Kind sucht sich einen Partner	vertiefend verflachend motivierend angemessen	2 1 8 6

Phase Nr. 4 — Durchgeführt in 8 Klassen

Lernende Position	Lehrerurteile		Lehrende Position	Lehrerurteile	
Teilziel			**Aufgabenstellung**		
Gemeinsamkeiten zwischen Schaukel / Puzzle (Einzelspiele) und Wippe / Pustespiel (Partnerspiele) aufzeigen. Regeln für das Pustespiel vereinbaren.	angemessen bedingt angemessen erreicht	6 2 8	Lehrer instruiert drei Kinder: zwei puzzeln, jeder für sich, das dritte versucht das Pustespiel allein zu spielen.	motivierend ermöglicht Lernverhalten: vielfältig selbständig	8 3 7
Schüleraktivitäten			Auftrag: Beobachtet, was Eure Mitschüler hier tun; wer meint, daß hier etwas falsch ist oder fehlt, kann zu ihnen gehen und es richtig machen.		
Unterrichtsform: Gespräch / Spiel	mit Hilfe teilw. ausgef. überfordert angemessen	2 1 1 6			
Vorgänge beobachten und auf Richtigkeit überprüfen	spontan	8	**Weitere Vermittlungshilfen**		
Notwendigkeit des Partners beim Pustespiel erkennen und Partner sein	spontan mit Hilfe	7 1	Eventuell: Die Puzzlespieler brauchen keine Partner, versucht, dem anderen Partner zu sein (bei dem geht es nicht alleine).	vertiefend motivierend	2 6
Regeln zum Pustespiel aufstellen	spontan pflichtgemäß mit Hilfe teilweise ausgeführt	3 1 3 2	Wir wollen ein Mannschaftsspiel nach Regeln spielen!	motivierend angemessen	5 3
Mannschaft bilden	spontan pflichtgemäß	4 4	Denkt nochmals an Schaukel und Wippe, gibt es hier bei unseren Spielen etwas Ähnliches? (evtl. nochmals Bild 1 und 2 zeigen!)	verflachend motivierend	3 3
Nach Regeln spielen	spontan pflichtgemäß mit Hilfe teilw. ausgef.	3 3 2 1			
Schaukel/Puzzle als Einzelspiele, Wippe/Pustespiel als Partnerspiele bezeichnen	spontan pflichtgemäß	6 2	**Medien/Materialien**		
			2 Puzzle 1 Tischtennisball oder Watte mit Tisch evtl. Bilder 1 und 2	motivierend	8

Alternative zu Phase 4 + 5:

Die Kinder erhalten den Auftrag, entweder ein Bild zu malen von etwas, was sie alleine spielen können oder von etwas, was sie mit anderen gemeinsam spielen. Danach etwa Verlauf wie in 5 + 6, nur überwiegend mit selbst gemalten Bildern.

Phase Nr. 5 — Durchgeführt in 6 Klassen

Lernende Position	Lehrerurteile		Lehrende Position	Lehrerurteile	
Teilziel			**Aufgabenstellung**		
Aufzählen von Spielen, die man nicht alleine spielen kann.	angemessen	3	Wir kennen nun 4 Spiele genauer, 2 kann man allein, 2 kann man nur gemeinsam mit anderen spielen. Kennt ihr noch mehr solcher Spiele?	motivierend	5
	bedingt angemessen	3		nicht motiv.	1
Aufzählen und Malen von Tätigkeiten, die man (noch) nicht alleine tun kann.	erreicht	6		ermöglicht Lernverhalten:	
				vielfältig	2
				stereotyp	2
				selbständig	3
Schüleraktivitäten			**Weitere Vermittlungshilfen**		
Unterrichtsform: Gespräch/Einzelarbeit	angemessen	6	Kennt ihr noch mehr solcher Tätigkeiten, wozu ihr einen anderen braucht?	angemessen	6
Unterscheiden von Partner- und Einzelspielen	spontan	4			
	pflichtgemäß	2			
	angemessen	4			
	unterfordert	2			
Berichten über Tätigkeiten, die man nicht allein tun kann	spontan	4	**Medien/Materialien**		
	pflichtgemäß	2	Malstifte, Papier	angemessen	6
Malen von Tätigkeiten, zu denen man einen anderen braucht	spontan	2			
	pflichtgemäß	4			

Phase Nr. 6 — Durchgeführt in 8 Klassen

Lernende Position	Lehrerurteile		Lehrende Position	Lehrerurteile	
Teilziel			**Aufgabenstellung**		
Gründe für das Ausgeschlossensein vom Spiel einer Gruppe nennen, und das Bedürfnis nach Angenommensein formulieren und dies im Rollenspiel ausdrücken.	angemessen	5	Ich zeige euch wieder 2 Bilder (6 + 7, ausgeschlossene Kinder). Was könnte hier passiert sein? Nachher sollt ihr das nachspielen.	motivierend	8
	bedingt angemessen	3		ermöglicht Lernverhalten:	
	erreicht	6		vielfältig	8
	nicht erreicht	2			
Schüleraktivitäten			**Weitere Vermittlungshilfen**		
Unterrichtsform: Gespräch/Kleingruppe	angemessen	8	Was ist beiden Bildern gemeinsam?	motivierend	8
Rollenspiel	spontan	2	Überlegt: Ihr wäret der Ausgeschlossene, was denkt Ihr?	motivierend	6
	mit Hilfe	4		angemessen	2
	überfordert	2			

Lernende Position	Lehrerurteile		Lehrende Position	Lehrerurteile	
Gleichheit der Bildinhalte beschreibend feststellen	spontan	2	Weshalb darf manchmal einer nicht mitspielen?	motivierend	8
	pflichtgemäß	3			
	angemessen	1	Spielt das nach, wie so etwas passieren kann! (Rollenspiel) Dazu vereinbart ihr euch an euren Gruppentischen.	vertiefend	6
	unterfordert	1		angemessen	2
Mögliche Gründe für „Ausgeschlossensein" finden	spontan	3			
	mit Hilfe	3			
	teilweise ausgeführt	2	Hilfen an Gruppentischen: Hinweise auf Anders-, Fremdsein. Spielverderber.	vertiefend	6
Den Wunsch des „Ausgeschlossenen" nach „Mitmachen" nachvollziehen und begründen	spontan	3		motivierend	2
	pflichtgemäß	2			
	mit Hilfe	2			
	überfordert	1			
			Medien		
			Bilder 6 + 7. Vom Spiel ausgeschlossene Kinder	motivierend	8

Phase Nr. 7 — Durchgeführt in 8 Klassen

Lernende Position	Lehrerurteile		Lehrende Position	Lehrerurteile	
Teilziel			Aufgabenstellung		
Entwickeln und Durchspielen von Strategien, wie Ausgeschlossensein von beiden Seiten her überwunden werden kann.	angemessen	4	Ihr habt jetzt gespielt, wie es zu Ausgeschlossensein kommen kann. Ihr sollt euch nun in euren Gruppen überlegen, wie das, was ihr vorgespielt habt, weitergehen könnte und dies dann vorspielen. (Evtl. nochmaliges Zeigen der Bilder 6 + 7)	motivierend	6
	bedingt angemessen	4		nicht motivierend	2
	erreicht	5		ermöglicht Lernverhalten: vielfältig	8
	nicht erreicht	3			
Schüleraktivitäten					
Unterrichtsform: Kleingruppe/Rollenspiel	überfordert	4			
	angemessen	4			
Lösungsmöglichkeiten finden, bewerten	spontan	2	Weitere Vermittlungshilfen		
	pflichtgemäß	4			
	mit Hilfe	2			
Sich in die Position von „anderen" versetzen	spontan	2	Stellt euch vor, ihr seid der Ausgeschlossene, stellt euch vor, ihr seid die Spielenden, was denkt ihr?	vertiefend	2
	pflichtgemäß	3		motivierend	6
	mit Hilfe	3			
Lösungen vorspielen und bewerten	spontan	2			
	mit Hilfe	4			
	überfordert	2	Was würdet ihr tun?	vertiefend	8
				motivierend	6
				angemessen	2

Änderungsvorschlag Phase 6 + 7:

Vorgeben oder Erarbeiten von Sprach- oder Verhaltensmustern zum Rollenspiel.

Phase Nr. 8 — Durchgeführt in 8 Klassen

Lernende Position	Lehrerurteile		Lehrende Position	Lehrerurteile	
Teilziel			**Aufgabenstellung**		
Anhand der Geschichte von Zachäus erkennen, wie Jesus Ausgestoßensein aufhebt. (Luk. 19, 1—10)	angemessen bedingt angemessen erreicht	7 1 8	Unterrichtsform: Klassenunterricht/ Gespräch. Ich erzähle euch eine Geschichte. Ihr sollt danach feststellen, ob hier ähnliche Dinge vorkommen, wie wir sie zuletzt gehört und gespielt haben. (Evtl. Zeigen der Bilder 6 + 7 als Wiederholung) Erzählen der Geschichte mit den nötigen Hintergrundinformationen.	motivierend ermöglicht Lernverhalten: vielfältig	8 8
Schüleraktivitäten					
Deuten der Einzelzüge der Geschichte	spontan pflichtgemäß	6 2			
Vergleichen des eigenen Erlebens mit dem Geschehen im Text	spontan pflichtgemäß mit Hilfe	3 2 3			
Vergleich: Ernstsituation bei Jesus — Spielsituation	spontan mit Hilfe	4 4			
Erschwerte Umstände bei Jesu Handeln im Vergleich zu eigenen Spielhandlungen („Entgegen der Volksmeinung")	mit Hilfe überfordert	6 2			

Änderungsvorschlag zu Phase 8:

1. Anstelle von oder mit der Zachäusgeschichte einbringen: Berufung des Levi, Luk. 5, 27—32; Barmherziger Samariter, Luk. 10, 25—27; Der blinde Bartimäus, Mk. 10, 46—52.
2. Zwischen Phase 5 + 6 einschieben, damit Bibeltexte nicht nur im „Nachklang" kommen, sondern echte Lösungshilfen für nachfolgende Situationen bieten.

Phase Nr. 9

Eventuelle Weiterführung:

Der „Rotschopf", Klett Lesebuch 2, S. 35 / Vorlesebuch Religion 1, S. 54, könnte im Anschluß an Phase 8 als Ausgangspunkt für ein weiteres Rollenspiel genommen werden. Der offene Schluß „Sie wissen nicht, was sie tun sollen" erfüllt all die Bedingungen, die man an einen Anlaß für ein Rollenspiel stellen muß.

Zwei Wege zum Rollenspiel liegen nahe:

— Das freie Suchen von Lösungen, Sprach- und Handlungsmustern.

— Das Übertragen der Lösung, von Sprach- und Handlungsmustern aus „Zachäus" auf diese Situation.

Auszüge aus dem Wortprotokoll nach Phase 3

Bild 1 wird gezeigt

S.: Da sehe ich eine Frau, die wo gerade schaukelt, sieht so aus, als hätte sie eine tolle Schaukel. Und dann noch Häuser und Gärten, ein Haus und eine Trainingshose sehe ich und Turnschuhe.

S.: Der schaukelt da immer. Ne Schaukel ist ne Schaukel. Eine Stange und Häuser.

L.: Hat schon jemand von Euch mit einer Schaukel geschaukelt?

S.: Bei der Schaukel muß man die Beine vor- und zurück bewegen. Habe eine Schaukel gehabt, da war ein Brett kaputt, das war weg, da haben sie einen Papierkorb ausgefüllt und haben den Papierkorb daran gehängt. Da konnten sie zu dritt schaukeln.

S.: Ich war mal beim Peter Röder, der hat auch mit einer Schaukel geschaukelt. Er ist so schnell hoch und runter, das sah ulkig aus, wie ein Luftballon.

S.: Daheim, da habe ich auch geschaukelt. Da hat mich einer angeschoben, da bin ich mit meinen Füßen fast oben gegen die Stange gerast.

S.: Ich habe ne kleine Schwester, als sie mit ihrer Freundin auf dem Spielplatz war, da haben wir sie immer angestumpt. Und da hat sie auch einmal angefangen zu brüllen. Da hatte ich auch einmal meinen Freund angestumpt, und der ist gegen die Hecke gekommen, und dann habe ich mal mit meiner kleinen Schwester dringesessen. Meine kleine Schwester hat vor mir gesessen, ein Freund hat gestumpt, das war hoch. Einmal hat mein Freund mit seiner kleinen Schwester geschaukelt. Dann habe ich es auch so gemacht.

Bild 2 wird gezeigt

S.: Da steht ein Kind vor einer Wippe, da sind auch zwei Wippen, aber er kann nicht.

S.: Alleine kann man schlecht, aber man kann sich in die Mitte stellen und mal so und mal so machen.

S.: Ich habe mir mal einen Klotz genommen und habe mir ein Brett draufgelegt. Dann habe ich mit meinem Freund gewippt, aber auf einmal ist das Brett gekracht und wir sind in den Dreck gefallen. Das war ganz matschig.

L.: Wir haben jetzt 2 Bilder hier, was ist auf diesen beiden Bildern verschieden?

S.: Einer kann schaukeln, aber der andere hat niemand zum Wippen. Dann kann er auch nicht wippen.

S.: Er kann auch alleine wippen. Er muß nur Steine aufs Brett legen. Sich selbst auf die andere Seite des Brettes setzen, dann hat er zwei Gewichte.

S.: Man kann es auch so machen, man kann sich in die Mitte stellen. Oder der will wippen, aber der hat niemand zum Wippen.

S.: Ich glaube schon, daß er wippen will.

S.: Er holt jemand ab. Kann seinen Freund abholen.

S.: Er kann zu seinem Nachbarn gehen, und kann ihn fragen, ob er mit ihm wippen will.

S.: Wenn ich niemand zum Spielen habe, dann gehe ich mit meinem Opa Fußball spielen. Der kann spielen. Einmal wollt er mich angreifen und hat den Ball weggeschossen, dann ist er auf den Po gefallen.

L.: Was meint Ihr, wie die Geschichte wohl weitergeht?

S.: Man kann ja warten, bis einer kommt, der auch wippen möchte.

S.: Oder, wenn der jetzt wippen möchte, und es ist noch keiner da auf dem Spielplatz. Da kann er noch mal nach Hause gehen und kann noch mal 5 Minuten warten, bis alle fertig sind. Dann kann er ja mal bei dem Nachbar schellen und fragen, ist sie jetzt fertig mit der Aufgabe, kann sie mit mir auf den Spielplatz kommen und wippen.

S.: Wenn da einer schaukeln will und der andere will wippen, aber das ist ja ein Unterschied. Der Junge, der wo älter ist, kann ja mit dem kleineren Jungen wippen. Wenn da noch eine Schaukel wäre, da könnte er ja mit dem anderen Freund schaukeln. Aber das will er ja nicht. Er kann ihn ja fragen, ob er mit ihm wippen möchte. Oder er kann warten, bis noch andere kommen, die schaukeln möchten, aber keine mehr haben, dann kann er die fragen, ob sie mit ihm wippen.

S.: Bei der Schaukel und bei der Wippe, da ist ein Unterschied, bei der Wippe da geht es hoch und runter, bei der Schaukel da geht es hin und her, das ist mal wieder ein Unterschied.

S.: Schaukel ist höher, und die Wippe ist tiefer, wir haben selbst ne Schaukel, da weiß ich das.

S.: Weil auf der Wippe zwei wippen können, und nicht nur einer.

Schüler stellen Bilder 2—5 zusammen

(Reihenfolge der Bilder 2—5)

S.: Da ist ein Bub, der möcht' gern wippen. Und er kann nicht, weil auf der anderen Seite kein Gewicht ist. Dann überlegt er. Dann geht er zu anderen Kindern und fragt sie, ob sie mit ihm wippen. Dann ist einer mit ihm gegangen und dann wippen sie miteinander.

S.: Ich könnt mir da eine andere Geschichte denken.

L.: Legt doch einfach die Bilder anders.

S.: Nein, die Bilder liegen bei mir gleich.

L.: Dann erzähl doch mal.

S.: Der Junge, er kann nicht wippen und dann überlegt er, dann holt er sich vielleicht Freunde, ich weiß aber nicht, ob es so ist. Und dann, vielleicht nacheinander, vielleicht wippen immer zwei.

S.: Das sind ja auch mehrere Kinder, und mehrere Wippen.

S.: Das sind ja auch zwei Wippen.

S.: 8 Kinder können drauf. Hier eins, hier eins, hier eins, hier eins, hier eins . . .

S.: Das sind aber nur 7 Kinder auf dem Bild.

S.: Dann können aber nicht alle gleichzeitig wippen. Einer bleibt immer frei.

S.: Oder wenn sie wippen, fliegt immer einer runter.

S.: Da bin ich mit meinem Freund und meinem Bruder auf dem Spielplatz gegangen. Und da wollten wir wippen. Und da habe ich mich zuerst in die Mitte gesetzt und habe dann die Waage gehalten, damit sie . . .

Und dann habe ich mich so festgehalten. Dann haben sich die beiden draufgesetzt und dann habe ich eben ein bißchen mitgeholfen.

S.: Da muß man aber ein Spagat machen können.

L.: Beim Karsten liegen die Bilder aber anders, jetzt wollen wir mal seine Geschichte hören.

(Reihenfolge der Bilder: 2, 5, 4)

S.: Zuerst hat der Freund, der Junge überlegt. Dann hat er sich einen anderen Freund geholt und hat gewippt. Und dann sind andere Freunde gekommen, noch andere Kinder und dann haben sie überlegt, ob sie zusammen auf die Wippe können.

S.: Und warum überlegt er dann zum Schluß?

S.: Das letzte Bild brauche ich dann nicht.

(Reihenfolge der Bilder: 2, 5, 4, 3)

S.: Aber bei mir ist etwas anders. Da überlegt ein Bub, wie er am besten wippen kann und dann hat er sich einen Freund geholt. Und dann sind andere gekommen, denen hat er die Wippe gezeigt, dann haben sie gewippt. Und dann hat er überlegt, womit könnten wir denn noch spielen. Vielleicht können sie „Fangeles" spielen oder „Verstecken".

L.: Gibt es noch andere Spiele, wo man mehr Kinder dazu braucht?

S.: Du Sebastian, Du hast es gut. Du kannst ja nie allein sein.

L.: Ja, der Sebastian, der hat einen Zwillingsbruder, mit dem kann er immer spielen.

S.: Ich habe den Sascha; mit dem kann ich auch spielen.

S.: Ich habe ne kleine Schwester.

S.: Und ich hab den Mischa.

L.: Und welche Geschichte wollen wir jetzt spielen?

S.: Alle drei.

S.: Aber wir haben keine Wippe.

S.: Ich würde sagen: wir tun so, machen es so, ganz einfach, wir stellen ein Stuhl hin, Brett kann man sich denken, und dann tun wir einfach so.

(Gehen rauf und runter, holen sich einen anderen dazu, sie gehen beide abwechselnd hoch und nieder).

Rollenspiel:

Die Kinder spielen auf dem Spielplatz. Sie machen unterschiedliche Spiele und Bewegungen. Einige wühlen im Sand, andere hüpfen zusammen herum. Wieder andere reden miteinander. Ein Mädchen steht allein.

Sie sagt: Kann ich jetzt zu den anderen Kindern gehen und sie fragen, ob sie mit mir spielen? Ob sie mit mir wippen wollen? Dann können alle wippen.

Sie geht zu einem Jungen und tippt ihn an und fragt: Willst Du mit mir wippen?

Der andere Junge steht auf, weiß nicht recht, was er tun soll. Murmelt noch etwas mit den anderen. Dann geht er mit. Sagt: Na, dann wippe ich mal.

Beide wippen. Ein anderer kommt hinzu und sagt: Ihr macht das gar nicht richtig, kommt, laßt mich mal mitwippen. Sonst bin ich nur zur Verzierung da.

L.: Warum meinst Du, daß Du zur Verzierung da bist?

S.: Weil ich eigentlich auch mitspielen wollte. Sie hat mich aber nicht gefragt.

Lehrerkommentare zu Phase 3:

So, wie die Phase geplant ist, verläuft sie zu eng gesteuert und kognitiv. Die Bilder sind zwar sehr motivierend und dem Lernziel angemessen, vermißt werden jedoch echte Hilfen zum Rollenspiel.

Änderungsvorschläge:

1. Vorschlag:

— Die Bilder 2—5 werden nicht schrittweise eingeführt, sondern ungeordnet an Kleingruppen oder an Partner vergeben mit dem Auftrag, sie so zu ordnen, daß man eine Geschichte dazu erzählen kann.

— Vortragen der Ergebnisse, Gespräch darüber, darstellendes Spiel (nachspielen) und Rollenspiel.

— Einbringen von Bild 1, Vergleich der Situation des Jungen auf der Schaukel und des Jungen in der Bildergeschichte.

— Verschiedene Spiele stehen bereit, die Kinder sollen sich für eines entscheiden und sich — wenn nötig — einen Partner suchen und spielen.

2. Vorschlag:

Bilder 1 + 2 werden, wie vorgeplant, verglichen, danach Verlauf, wie im 1. Vorschlag.

Effekt der Vorschläge 1 + 2: Der Lern- und Denkprozeß der Kinder ist weniger gesteuert. Eigene Vorstellungen, Erfahrungen können besser eingebracht werden.

3. Vorschlag:

Im Sinne kompensatorischer Spracherziehung den Kindern Sprachmuster für die Partnersuche im Rollenspiel anbieten, etwa: ein Spiel anpreisen, jemanden bitten, überreden, beschwatzen, die eigene Lage schildern, ein Angebot machen, das dem anderen wieder entgegenkommt usw.

Schülermaterial zu „Spiel" oder „Ich brauche einen Partner"

Die Bilder 1—6 wurden mit freundlicher Genehmigung des Verlages nachgedruckt aus: Hans Heller, Film/Dia und ihre Selbstproduktion, in: D. Zilleßen (Hrsg.), Religionspädagogisches Praktikum, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt 1976.

Im Material für die Hand des Schülers sind die Bilder in einer Größe gedruckt, die gut handhabbar ist, und auf der die Details gut erkennbar sind.

Bild 1

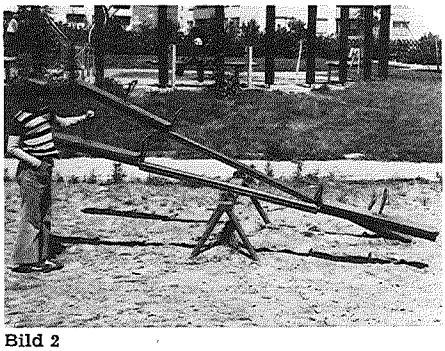


Bild 2

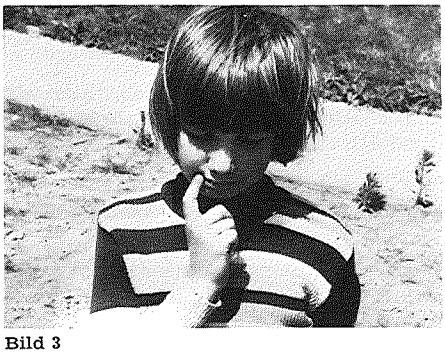


Bild 3

Bild 4

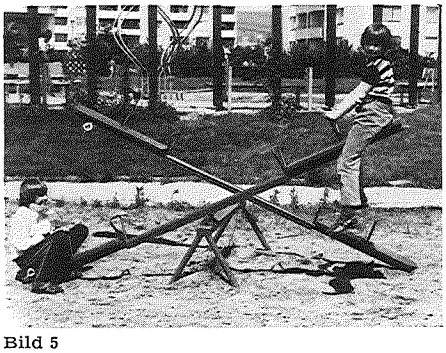


Bild 5

Bild 6

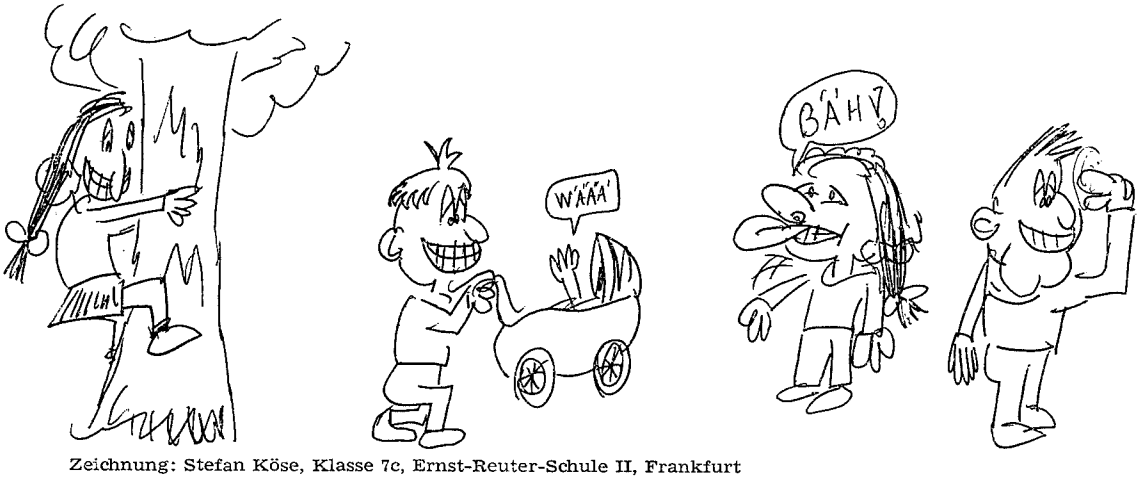
Bild 7

Typisch Mädchen! – Typisch Jungen!

Ein Unterrichtsentwurf für das 5./6. Schuljahr

Ernst Bassarak in Zusammenarbeit mit Ingrid Koch

Das Schülermaterial ist (auch in Klassensätzen) bei den Religionspädagogischen Studienleitern zu beziehen.



Zeichnung: Stefan Köse, Klasse 7c, Ernst-Reuter-Schule II, Frankfurt

I. Sachliche Einordnung des Themas

Der übergreifende Problemzusammenhang ist „Die Rolle von Mann und Frau in der Gesellschaft". Wir brauchen nur zu skizzieren:

Unsere gesellschaftliche Realität ist in hohem Maße von den patriarchalischen Lebensformen unserer Geschichte geprägt. Die traditionellen Rollen- und Statusvorteile der Männer sind im wesentlichen unbestritten, begründen deren privilegierten Positionen und diskriminieren die Frauen.

Frauen in unserer Gesellschaft

— sind nach wie vor am Arbeitsplatz nicht gleichberechtigt

— erscheinen in Wissenschaft, Kunst und Politik unterrepräsentiert

— übernehmen in Haus und Familie weithin die Dienstfunktionen

— werden, sofern sie sich über den Arbeitsbereich Familie hinaus — im Zuge einer sogenannten „Emanzipation" — beruflich betätigen, doppelt belastet, das heißt zweifach ausgebeutet

— finden für ihren Wunsch, als gleichberechtigte Sexualpartner zu gelten, kaum Verständnis

— nehmen in der Wirtschaft kaum leitende Stellungen ein

— sind hier, wie auch im Freizeitbereich, vor allem als Konsumentinnen geschätzt

— genießen im (Familien-)Urlaub selten so viel Erholung wie die übrigen Familienmitglieder.

Im Verständnis der Mehrheit der Bevölkerung ist „die Rolle der Frau" ein Konglomerat überwiegend diskriminierender Vorurteile, die durch Reste von

Sozialromantik („Selbstlosigkeit . . .") und Mutterkult notdürftig überhöht werden. Das Syndrom aufzulösen, erweist sich als schwierig. Die Verbesserung der Rechtsstellung der Frau kommt langsam genug voran, und die Veränderungen, die sich im Bewußtsein vollziehen müßten, brauchen noch unvergleichlich längere Zeitspannen. Denn einerseits halten die Männer zäh an ihren Privilegien fest, andererseits praktizieren viele Frauen durch Harmoniedenken, Konfliktvermeidung und -verinnerlichung eine letztlich resignative Annahme der Rollenmuster.

Biblisches Denken erkennt — im Unterschied zu ihrer Einordnung in der übrigen orientalischen (Religions-)Welt — die Frau als Person und als Partnerin des Mannes an. Zwar finden wir sowohl im Alten als auch im Neuen Testament im allgemeinen eine patriarchalische Gesellschaftsordnung vorausgesetzt, aber innerhalb dieser Ordnung hat die Frau Rang und Geltung.

Im AT untersteht die Frau der Gewalt des Mannes. Dies wird nachdrücklich dadurch unterstrichen, daß sie von allen amtlichen Kulthandlungen ausgeschlossen ist. Die Mehrehe stellt eine zusätzliche Belastung dar. Der Wert der Frau liegt im Gebären; Kinderlosigkeit gilt als Fluch. Dies aber ist zugleich die Würde der Frau: daß sie Kinder gebärt, besonders Söhne, zur Erhaltung der Sippe und des Volkes. Ausdruck ihrer Würde ist das Recht, sich frei zu bewegen, das die jüdische Frau vor ihren Geschlechtsgenossinnen in den Nachbarvölkern auszeichnet.

In späteren at'lichen Schichten läßt sich zunächst eine Tendenz zur Höherbewertung der Frau nachweisen. (Beispiel: Gen. 2, 18 ff. versteht die Frau lediglich als Ergänzung des Mannes; in Gen. 1, 26 ff. ist sie als Ebenbild Gottes dem Manne gleichgestellt.) Einflußreiche Frauen, ja selbst Prophetinnen, sind bekannt.

Das Spätjudentum fällt auch auf diesem Gebiet hinter das Erkannte und Erreichte zurück. Im Tempel wird den Frauen der „Vorhof der Weiber" zugewiesen (2. Chr. 8, 11). Das Scheidungsrecht wird ausschließlich dem Manne zuerkannt, womit der Geringschätzung, ja Mißachtung der Frau Vorschub geleistet ist.

Nachwirkungen solchen Denkens finden sich auch im NT, und zwar besonders bei Paulus, der innerhalb der Gemeinde Männer und Frauen zwar als gleichwertig, nicht aber als gleichrangig betrachtet.

In unserem Zusammenhang können wir weder die innerbiblischen Implikationen darstellen (Stellung der jungen Frau, der Mutter, der „Unfruchtbaren", der Witwe), noch die verschiedenartigen Ausprägungen der Frauenrolle in der abendländischen Geschichte bis hin zur Gegenwart unter der Fragestellung betrachten, aus welchen politisch-gesellschaftlich-religiösen Konstellationen sie jeweils resultierten. Wir fragen vielmehr danach, welche Aussagen des Alten und des Neuen Testaments für damals und für unsere Zeit von grundlegender und von zukunftweisender Bedeutung sind.

Im Alten Testament wird Eva als die Urmutter aller Lebenden verstanden. Damit ist die Frau in eine für das gesamte Menschengeschlecht konstituive Rolle eingesetzt (Gen. 3, 20). Frau und Mann sind gleichwertig in der Gotteskindschaft, so daß sie gemeinsam erst **den** Menschen darstellen (Gen. 1, 26 ff.). Damit ist die Geschlechtsgemeinschaft bejaht und die Freude aneinander (Hohes Lied!) begründet. Diese Sicht wehrt zwei Mißverständnisse ab: die Mißachtung des Geschlechtlichen, wie auch die Reduktion der Unterschiede zwischen Mann und Frau auf biologische Funktionen.

Jesus nimmt die Impulse von Gen. 1 auf. Damit stellt er sich den reaktionären Strömungen im Spätjudentum entgegen. Sein Ruf in die Gotteskindschaft gilt Männern wie Frauen. Damit spricht er diesen eine neue Würde zu: Er ruft sie in seine Nachfolge, nimmt sie in seinen Jüngerkreis auf, unterweist sie im Wort Gottes und verleiht ihnen damit die gleichen kultischen Rechte wie den Männern. Er tritt gegen jede Herren- und Doppelmoral auf (Joh. 8!), wie sie damals und heute offen oder heimlich vertreten oder gelobt wurde und wird. Er

widerspricht der diskriminierenden jüdischen Scheidungspraxis, indem er ein radikales Scheidungsverbot auch für den Mann postuliert.

Der urchristlichen Gemeinde gehört die Frau mit allen Rechten an. Sie ist „Schwester" in Christo, wie denn die Männer sich als „Brüder" verstehen. Unter Männern wie unter Frauen gibt es solche, die der Gemeinde passiv angehören, und daneben Mitarbeiter(innen) der Apostel (Apg. 18, 26; Röm. 16, 1 ff.). Das Haus einer Frau dient der Gemeinde als Versammlungsort (Apg. 12, 12). Der weibliche Diakonat tritt — zunächst mit freiem Charakter (Apg. 9, 36 ff.; 16, 15), später als gemeindliches Amt (1. Tim. 3, 11 u. ö.) — neben den männlichen. Zum Rangstreit der Geschlechter nimmt die Gemeinde eindeutig Stellung: Mann und Frau seien „einander untertan" (Eph. 5, 21); alle folgenden Ermahnungen gelten für beide Geschlechter.

In der gegenwärtigen Emanzipationsdiskussion sind zumindest die folgenden Grundgedanken vorzutragen und zu entfalten: Christlicher Glaube betrachtet Mann und Frau als gleichwertig und gleichrangig. Daraus darf jedoch keine Einebnung der Unterschiede abgeleitet werden. In jedem Falle hat das verantwortliche (und verantwortete) Personsein den Vorrang vor allen geschlechtsspezifischen Bestimmungen.

II. Didaktische Überlegungen

Das Thema der Unterrichtseinheit — „Typisch Mädchen! — Typisch Jungen!" — facht den Problemzusammenhang („Die Rolle von Mann und Frau in der Gesellschaft") so ins Auge, wie er die Zehn- bis Elfjährigen betrifft. Wir vergegenwärtigen uns, was allgemein gelten dürfte:

Innerhalb der Familie projezieren Eltern die eigenen Rollenvorstellungen auf die Kinder, die sie im Laufe des Sozialisationsprozesses internalisieren, zumal die Anschauungen, die sie im sozialen Umfeld ihres Zuhauses vorfinden, mit denen der eigenen Eltern weitgehend übereinstimmen. Daher beanspruchen Jungen ihren Schwestern gegenüber bestimmte Vorrechte, dispensieren sich von häuslichen Pflichten, beanspruchen ein höheres Taschengeld und einen größeren Freiheitsraum und grenzen sich in ihrem Spielverhalten und bei Gruppenbildungen nachdrücklich gegen Mädchen ab.

Im Raum der Schule treffen häufig genug die Gegensätze aufeinander. Jungen und Mädchen finden sich von den Lehrern gleich behandelt, während im Sozialverhalten innerhalb der Gleichaltrigengruppe die internalisierten Klischees durchschlagen. In der beginnenden Pubertät werden Frustrationen immer häufiger auf die Weise abgeleitet, daß man sie in (überwiegend verbal-) aggressive Akte gegen Vertreter des je anderen Geschlechts umsetzt; zugleich nehmen die Kinder die Polarisierung zwischen Jungen und Mädchen in zunehmendem Maße wahr [1]).

Wenn Unterricht helfen will, Verhaltensänderungen anzubahnen, darf er nicht im Reden über (meist fremdes) Verhalten steckenbleiben. Die Kinder müssen Zeit (!) und Möglichkeit finden, ihre eigenen Einstellungen zu erkennen, miteinander zu vergleichen, in Frage zu stellen und vielleicht zu korrigieren.

Das bedeutet für die **Intentionen,** daß sie auf die Bearbeitung des kindlichen Erfahrungsbereichs gerichtet sein müssen, und es besagt für die **Inhalte,** daß sie überwiegend diesem Bereich zu entnehmen sind, und daß informierende sowie deutende Elemente nur insoweit herangezogen werden, als sie den Kindern helfen, ihn besser zu durchschauen. **Medium** des Unterrichts ist überwiegend die Interaktion zwischen den Kindern, vorgegebenene Medien und Materialien werden nur insofern eingesetzt, als sie, eventuell verfremdend, Inhalte repräsentieren, die innerhalb des Erfahrungs-, Frage- und Denkhorizontes der Kinder liegen. Unter den **Methoden** stehen Formen spielerischer Problemdarstellung und -lösung im Vordergrund;

1) Indiz: Unter insgesamt 18 zur Wahl gestellten Themen wurde das unsere weitaus am häufigsten gewählt, und zwar sowohl in jeder einzelnen Lerngruppe als auch im ganzen Schülerjahrgang (141 : 179 Nennungen).

reflexive Phasen bieten vor allem Gelegenheit, Einsichten in Worte zu fassen, die „zwischen Ernst und Spiel" gewonnen wurden.

III. Aufbau und Notierung

Das Lehrermaterial (LM) und das Material für die Schüler (SM) ist sechs **„Thematischen Aspekten"** zugeordnet:

I. „Wir bereiten eine Party vor"

II. „Die Sitzordnung gefällt mir nicht!"

III. „So 'ne Petze!"

IV. „. . . nur ein Mädchen!"

V. „Das ist nun einmal so"

VI. „Weiberarbeit!"

Unter einem solchen Aspekt sind entweder mehrere — oder auch nur eine einzelne — **„Situationen" thematisiert.**

Beispiele:

I. **„Wir bereiten eine Party vor"**
Eine „thematisierte Situation": „Das können Mädchen besser!"

V. **„Das ist nun einmal so"**

Drei „thematisierte Situationen":

— „Das woll'n wir erst mal sehen!"
— „Wer ist wer?"
— „Zustände sind das!"

Den Thematischen Aspekten (I. bis VI.) sind (schwerpunktmäßig) die folgenden **Erfahrungstatsachen** zugeordnet:

Jungen und Mädchen werden unterschiedlich eingeschätzt hinsichtlich

— ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten (Thematischer Aspekt I. und II.)

— ihrer Eignung zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten (I. und VI.)

— ihrer Eigenschaften (III. und V.)

— der von ihnen bevorzugten Arbeitsbereiche (VI.)

— der von ihnen favorisierten Spiele (V.)

— ihres „Wertes" (IV.)

Als **Lernziele der Unterrichtseinheit** (Grobziele) können gelten:

— Die Schüler sollen erkennen, daß viele Merkmale, die Jungen bzw. Mädchen als typisch zugesprochen werden, durchaus nicht geschlechtsspezifisch sind

— Sie sollen erfahren, daß auch sie selbst solche Zuordnungen bereits vornehmen

— Sie sollen erfahren, daß die „Geschlechtsrollen" von der Gesellschaft geprägt sind

— Die Schüler sollen sich darüber klar werden, daß Jungen in unserer Gesellschaft im allgemeinen höher geschätzt werden als Mädchen

— Sie sollen an konkreten Beispielen nachprüfen können, ob diese Einschätzung gerechtfertigt ist

— Sie sollen selbst an Beispielen aufzeigen können, daß Erwachsene diese Auffassung vertreten

— Die Schüler sollen nachweisen können, daß solche Vorstellungen in der Regel ungerechte Beurteilung und faktische Benachteiligung zur Folge haben

— Sie sollen lernen, Fehleinschätzungen aufzudecken, eigene Interessen zu vertreten, gleichwohl diejenigen des andersgeschlechtlichen Partners zu erkennen und zu respektieren

— Sie sollen erfahren, daß Veränderungen möglich, aber nicht von heute auf morgen zu erreichen sind

— Sie sollen so weit es geht dazu motiviert werden, an der Durchsetzung solcher Veränderungen mitzuwirken.

Lernzielkontrollen können nur die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen und das Verständnis von Interpretationen erfassen. Für Ziele im Bereich der Einstellungen und des Sozialverhaltens sei auf die Möglichkeit der Realitätskontrolle verwiesen [2]).

Materialien und Medien sind in der nachstehenden Übersicht den Thematischen Aspekten und Thematisierten Situationen zugeordnet. Diese Notierung stellt keine Abfolge von Unterrichtsschritten dar, sie ist vielmehr als Sammlung von Elementen zu verstehen, die je nach dem Stand des Lernprozesses einzusetzen sind.

---

[2]) „Handbuch der Religionspädagogik", hrsg. v. E. Feifel u. a., Bd. II, S. 135 f. 218, 283, 299, 302

ÜBERSICHT I

Thematisierte Aspekte	Thematisierte Situationen	Materialien Medien
I. Wir bereiten eine Party vor	„Das können Mädchen besser!“	1. 2 Filztafeln; auf jede ist eine Figur gesteckt (Mädchen rote, Junge blaue Wolle) oder mit Kreide gezeichnet. Dazu ca. 20 Hafttäfelchen (10 blau, 10 rot) zum Beschriften, jedes etwa 20 x 7,5 cm (1 Aktendeckel ergibt 8 Stück); Edding-Stift, dunkelblau oder schwarz 2. Je Schüler 2 Arbeitsblätter, deren Figuren denen auf den Filztafeln entsprechen (SM 1, SM 2) 3. Wettspiele (LM 1.1, LM 1.4)
II. Die Sitzordnung gefällt mir nicht	„Der stört mich!“	1. 2 Filztafeln ca. 20 blaue Haftkärtchen mit der Aufschrift „J“ und ca. 20 rote mit der Aufschrift „M“ „Tische“ und „Stühle“ (letztere mit Namen) als Haftkärtchen 2. Für jede Tischgruppe: Grundriß der Klasse (maßstabsgerecht) auf Karton; „Tische“ zum Darauflegen, maßstabsgerecht „Stühle“ (rot, blau) mit der Aufschrift („M“ bzw. „J“) „Stühle“ mit Namen 3. Text: „Dafür — dagegen“ (SM 3)
III. So 'ne Petze!	„Rita ärgert sich“ „Da kann man nichts machen!“	1. Text: „Rita ärgert sich“ (SM 4) 2. Spiel: „Was tun?“ (LM 2)
IV. ... nur ein Mädchen!	„Jungen sind eben mehr wert!“ „Der Kronprinz“	1. Text: „Sind Mädchen doof?“ (SM 5) 2. Text: „Nur ein Mädchen!“ (SM 6) 3. Vorlesetext: „Sabine und der Stammhalter“ (LM 3)
V. Das ist nun einmal so!	„Das woll'n wir erst mal sehen!“	1. Wettspiel: „Sind Mädchen schreckhafter?“ (LM 1.3) 2. Wettspiel: „Haben Jungen weniger Geschmack?“ (LM 1.4) 3. Wettspiel: „Sind Jungen stärker?“ (LM 1.5) 4. Wettspiel: „Sind Mädchen gewandter?“ (LM 1.6) 5. Wettspiel: „Sind Mädchen zungenfertiger?“ (LM 1.2) 6. Wettspiel: „Können Mädchen besser organisieren?“ (LM 1.1) 7. Spiel: „Burgspiel“ (LM 4) 8. Pantomimische Rollendarstellungen 9. Spiel: „Vertauschte Rollen“ (LM 5) 10. Text: „Gibt's das?“ (SM 7) 11. Fallbeispiel: „Was soll aus diesen Kindern werden?“ (LM 6)
VI. Weiberarbeit!	„Nichts für mich!“ „War das schon immer so?“ „Das muß endlich anders werden!“	1. Text: „Abwaschen“ (SM 8) 2. Gedicht: „Hausmütterchen!“ (SM 9) 3. Jeder ist nur ein halber Mensch! (1. Mo. 1, 26 f.) 4. Sachtext: „Die Mutter“ (SM 10) 5. Was meint Jesus dazu? (Lk. 10, 38 ff.) 6. Dienen ist Männersache! (ausgehend von Apg. 6) 7. Vorlesetext: „Wenn die Mutter mit der Tochter“ (LM 7)

IV. Feinziele zu den Thematischen Aspekten I bis IV

Eine detaillierte Auflistung von Feinzielen (Übersicht II) und ein dazugehöriges feingerastertes Verweissystem könnten den Anschein erwecken. als solle hier, unter dem modischen Etikett der „Schülerorientierung", herkömmlicher lernzielorientierter Unterricht ablaufen. Einer solchen Einschätzung läge vermutlich die hie und da begegnende Auffassung zu Grunde, eine „offene" Arbeitsweise erfordere keine so umfangreiche Vorbereitung wie eine „geschlossene". Das genaue Gegenteil ist richtig. Gerade wenn der Verlauf der Unterrichtseinheit nicht im voraus festgelegt ist, muß ein Überschuß an Materialien und Medien bereitgehalten werden, um den jeweiligen Lernerfordernissen entsprechen zu können; zuvor aber gilt es, diese zu erkennen und zu benennen. Hierzu dienen die Feinzielformulierungen.

Wir halten fest: Im geschlossenen Curriculum haben Lernziele ein beträchtliches normatives Gewicht. Bei offener Arbeitsweise werden sie eher in heuristischer, ja diagnostischer Funktion angewendet: sie helfen dem Lehrer zu erkennen, wo in der jeweiligen Gruppe Informationsdefizite bestehen, wo Fehleinstellungen vorherrschen, — aber auch wo dies nicht der Fall ist; kurz: sie setzen ihn in den Stand, aus dem vorgelegten Material- und Medienangebot diejenige Auswahl zu treffen, die den Lernprozeß begleitet, und darüber hinaus die von Schülern mitgebrachten Materialien funktionsgerecht einzubeziehen.

ÜBERSICHT II

Feinziele der Unterrichtseinheit,
bezogen auf

1. männlich oder weiblich sein

Die Schüler sollen . . .

1.1 . . . erkennen, daß sie hinsichtlich der Zuordnung von Eigenschaften, Tätigkeiten usw. zur Geschlechtszugehörigkeit selbst in Stereotypen denken

1.2 . . . erkennen, daß die meisten Typisierungen unzutreffende Verallgemeinerungen darstellen

1.3 . . . erfahren, daß es sowohl männliche als auch weibliche Erbfolge gibt

1.4 . . . erfahren, daß als Jude derjenige gilt, dessen Mutter Jüdin ist

1.5 . . . erkennen, daß der Satz „Weiblich sein heißt dienen" eine Maxime patriarchalischer Gesellschaftsordnungen ist

1.6 . . . daß mutterrechtliche Ordnungen diesen Satz umkehren

1.7 . . . daß in freien Gesellschaften auch Dienstfunktionen entsprechend den individuellen Fähigkeiten ausgeübt werden

1.8 . . . daß der Satz „Weiblich sein heißt dienen" im biblischen Schöpfungsdenken, im Denken und Handeln Jesu sowie im urchristlichen Gemeindeleben keine Stütze findet.

2. ein Selbstverständnis haben

Die Schüler sollen . . .

2.1 . . . erfahren, was eine Rolle ist

2.2 . . . bei Eigenschaften, Tätigkeiten usw. sagen können, welchem Geschlecht diese gewöhnlich zugeschrieben werden

2.3 . . . „geschlechtsspezifisches" Rollenverhalten in Darstellungen erkennen und auch selbst darstellen können

2.4 . . . erfahren, daß in anderen Gesellschaften andere Rollenmerkmale als geschlechtsspezifisch gelten

2.5 . . . sich darüber klar werden, daß bei uns (und in vergleichbaren Gesellschaften) Jungen allein auf Grund ihrer Geschlechtszugehörigkeit ein höheres Ansehen genießen

2.6 . . . erfahren und einsehen, daß viele Merkmale, die für geschlechtsspezifisch gehalten werden, in Wirklichkeit austauschbar sind.

3. Interessen haben

Die Schüler sollen . . .

3.1 . . . Situationen daraufhin prüfen können, ob die Beteiligten bestimmte Interessen vertreten

3.2 . . . diese Interessen benennen können

3.3 . . . zwischen durchsetzbaren und nicht durchsetzbaren / wichtigen

und weniger wichtigen / gerechtfertigten und ungerechtfertigten Interessen unterscheiden können

3.4 . . . sich in Konfliktsituationen über die eigene Interessenlage und diejenige des Konfliktpartners Klarheit verschaffen können

3.5 . . . erkennen, daß es Mühe kostet, die eigenen Interessen gegen Widerstände durchzusetzen

3.6 . . . Widerstände erkennen und benennen können

3.7 . . . erfahren, daß Widerstände sich gemeinsam mit anderen leichter durchsetzen lassen als allein.

4. Konflikte austragen

Die Schüler sollen . . .

4.1 . . . lernen, einen Konflikt durch Fragen zu versachlichen

4.2 . . . Beispiele gelungener Konfliktlösungen kennenlernen

4.3 . . . das Vorhandensein einer Konfliktsituation eingestehen können und diese als Lernsituation verstehen können

4.4 . . . lernen, in einer Konfliktsituation ihre eigenen Interessen argumentativ zu vertreten

4.5 . . . lernen, nach der Entstehung, den Ursachen und dem Verursacher eines Konfliktes zu fragen

4.6 . . . die Rolle des „Sündenbockes" kennenlernen („Prügelknabe")

4.7 . . . in Konfliktsituationen prüfen lernen, ob der „Sündenbock-Mechanismus" wirksam ist

4.8 . . . lernen, wie man diesen Mechanismus ausschaltet

4.9 . . . erkennen, daß Konflikte notwendig sind, um unbefriedigende Zustände überwinden zu helfen

4.10 . . . nach den Motiven des Konfliktpartners fragen lernen und sich mit diesen auseinandersetzen können

4.11 . . . Die Verhaltensweisen der Konfliktvermeidung, der Gewaltanwendung sowie die Möglichkeiten der Kompromißfindung kennenlernen

4.12 . . . lernen, Kompromisse auszuhandeln

4.13 . . . fähig werden, einen Konfliktpartner zu verstehen und zu achten.

ÜBERSICHT III

Zuordnung der Lernziele zu Thematischen Aspekten und Materialien (vgl. Übersicht 1)

Th.Asp.	I			II			III	IV											V											VI						
Mat.Nr.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	1.	2.	3.									1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Lernziel																																					
1.1	+	+						+	+										+	+	+	+	+	+						+	+					
1.2			+					+	+	+									+	+	+	+	+	+	+			+	+							
1.3										+																		+								
1.4										+																							+			
1.5																												+		+	+	+	+			
1.6																												+					+			
1.7	+	+	+																											+	+				+	+
1.8																																+		+	+	
2.1			+							+																						+				
2.2	+		+																+	+	+	+	+	+		+	+		+						+	+
2.3			+																						+	+				+	+					
2.4																												+								
2.5								+	+	+																		+		+	+		+			+
2.6																			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			+			+	+
3.1																														+	+			+	+	+
3.2																															+			+	+	+
3.3																														+	+			+	+	+
3.4	+	+	+	+	+	+																						+	+							
3.5	+	+	+	+	+	+																			+			+								+
3.6	+	+	+	+	+	+																			+			+								+
3.7	+	+	+	+	+	+																			+			+								+
4.1	+	+	+																											+						
4.2	+	+	+																											+				+	+	+
4.3	+	+	+	+	+	+																								+				+	+	
4.4	+	+	+	+	+	+																								+				+		
4.5	+	+	+	+	+	+																													+	
4.6							+																													
4.7							+																													
4.8							+																													
4.9	+	+	+	+	+	+	+	+																										+	+	
4.10	+	+	+	+	+	+	+	+																										+	+	
4.11							+	+																										+	+	
4.12	+	+	+	+	+	+	+	+																												
4.13				+	+	+	+	+	+	+																										

V. „Wir bereiten eine Party vor" — Beispiel für ein Anfangs-Arrangement [3]) zur Thematisierten Situation: „Das können Mädchen besser!"

Vorüberlegungen:

Soll der Unterricht dazu dienen, Verhaltensänderungen anzubahnen, dann muß er den Kindern Gelegenheit und Veranlassung bieten, ihre eigenen Einstellungen zur Sache zu äußern, zu diskutieren, zu durchdenken und zu revidieren.

Das vorgestellte Beispiel dürfte dies leisten. Er ist daher als Anfangsarrangement besonders geeignet. Am Beginn steht eine Real-Situation (Partyvorbereitung), in der die Schüler konkret handeln.

Alternativ kämen als Anfangssituationen „Veränderung der Sitzordnung" (Thematischer Aspekt II.) sowie „. . . nur ein Mädchen!" (Thematischer Aspekt IV.) in Betracht; beim letzteren tritt allerdings die direkte Schülerbeteiligung erheblich zurück.

Die Wahl des Anfangs-Arrangements sollte jedenfalls folgende Gesichtspunkte berücksichtigen:

1. die Gruppensituation
2. die beabsichtigte Fortführung

Zu 1.: Die „Partyvorbereitung" hat sicher den stärksten Motivationscharakter. Sie darf selbstverständlich nicht simuliert werden: die vorgeschlagene Party muß stattfinden!

Das Arrangement hat starke gruppendynamische Komponenten. Wer es wählt, muß die Gruppe gut kennen. Eine Absprache mit dem Klassenlehrer ist unbedingt erforderlich, und zwar sowohl vor Beginn der Arbeit als auch in deren Verlauf und zum Beschluß.

Der Lehrer personifiziert ein Vorurteil. Es ist wichtig, daß die Kinder auch am Beispiel seines Verhaltens erfahren, daß eine starre Ausgangsposition aufgegeben werden kann und daß der institutionell Überlegene durch Argumente überzeugt werden kann. Auf keinen Fall darf der Lehrer irgendwann zu erkennen geben, er habe das Ganze nur gespielt! Weil wichtige Impulse vom Lehrer ausgehen müssen, ist es wichtig, jede nur irgend übertragbare Funktion von Schülern übernehmen zu lassen (Arbeit an Filztafeln, an der Wandtafel, Diskussionsleitung, Benennung der Mannschaften, Beurteilung des Wettkampfausganges usf.).

Es empfiehlt sich, für die Diskussionsleitung einen Jungen und ein Mädchen wählen zu lassen (Leiter und Schriftführer, am besten abwechselnd). Wahrscheinlich müssen Einzelfragen geklärt oder Regeln erinnert werden (Aufgaben des Disk.-Leiters und des Schriftführers. Was dürfen sie nicht? Verfahrensmodalitäten: „direkt dazu!" und „Antrag").

Dieses Anfangsarrangement eignet sich nicht für Klassen mit ausgesprochen ungünstigen gruppendynamischen Strukturen!

Zu 2.: Für die Fortführung gilt: Hat der Unterricht so eingesetzt wie hier skizziert, dann muß die Party selbstverständlich stattfinden.

Es ist **unmöglich,** keine Party folgen zu lassen, das Arrangement also lediglich als Mittel zum Zweck zu benutzen.

Es ist **sinnlos,** vor der Fortsetzung der Partyvorbereitungen die von den Schülern in der Einstiegsstunde geäußerten Einstellungen zu diskutieren.

Es ist **ungeschickt,** nach Durchführung der Party auf die in der ersten Stunde zutage getretenen Einstellungen und Verhaltensweisen zurückzukommen, um sie unterrichtlich zu bearbeiten.

Es ist **zu empfehlen,** die erste Stunde gründlich nachzubereiten und an den Punkten erkannter Defizite die entsprechenden Lernziele unter anderer Thematik, mit neuen Materialien und Medien weiterzuverfolgen. (Bei richtiger Benutzung gewährleisten die Übersichten I bis III die notwendige Beweglichkeit in thematischer und methodischer Hinsicht unter gleichzeitiger Berücksich-

---

[3]) Den Terminus „Anfangs-Arrangement" hat G. Brockmann in die Arbeit der Rahmenrichtlinienkommission Sek. I eingebracht; er erscheint uns eher als „Einstieg" oder „Anfangs-Situation" auszudrücken, daß vor Beginn einer Unterrichtseinheit inhaltliche und situative Elemente ausgewählt und angeordnet werden.

tigung der gebotenen Kontinuität innerhalb des Lernzielspektrums.)

Lernziele für das Anfangsarrangement:

— Die Schüler sollen erkennen, daß bei der Nennung „geschlechtsspezifischer" Rollenmerkmale unzutreffende Verallgemeinerungen stattfinden. (1.2)

— Sie sollen entdecken, daß sie selbst in solchen Stereotypen denken (1.1)

— Sie sollen bei der Zusammenstellung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Tätigkeiten und Eigenschaften sagen können, welchem Geschlecht diese meist zugeordnet werden (2.2)

— Sie sollen zeigen, daß sie imstande sind, solche Zuordnungen zu hinterfragen. (2.6)

— Sie sollen lernen, ihre eigenen Interessen auch in Konfliktsituationen argumentativ zu vertreten. (4.4)

— Sie sollen sich daran gewöhnen, nach den Ursachen eines Konflikts, nach dessen Entstehung und nach dem Verursacher zu fragen. (4.5)

(Die in Klammern gesetzten Ziffern beziehen sich auf die Übersicht II, S. 19)

Möglicher Verlauf:

Lehrer:	**Schüler:**
Schlägt vor, eine Party zu veranstalten	Nehmen Stellung, zählen auf, was alles getan werden muß und was gebraucht wird.
Wer soll das machen? Und wer arbeitet da mit?	Meldungen . . . Vorbereitungsgruppe meldet sich.
Das sind entschieden zu viele!	**Tafel:** Namen sammeln.
Tafel: streicht — ohne Kommentar — die Namen der Jungen durch, wartet, bis einer der Jungen ihn fragt, warum nur Mädchen in die Vorbereitungsgruppe sollen; dann:	Jungen protestieren — evtl. Streitgespräch.
Stellen wir nochmal zusammen — **Was** muß die Vorbereitungsgruppe machen?	Widerspruch, Zustimmung, Streit . . .
Tafel: unterstreicht einige gelb, einige rot, einige in beiden Farben.	**Tafel:** Tätigkeiten notieren.
Lies mal alles vor, was gelb unterstrichen ist. Na bitte — lauter Tätigkeiten, zu denen man ein bestimmtes Talent braucht: **Organisationstalent!**	liest antworten (?)
Und das rot Unterstrichene? Dazu können wir doch nur Leute nehmen, die . . . **Geschmack** haben!	ergänzen (?)
Und ich behaupte: Mädchen können besser organisieren, und Mädchen haben mehr Geschmack! Ihr seid anderer Meinung? Bitte . . .	Streitgespräch Schüler leitet den Fortgang der Diskussion.
Überträgt währenddessen die wichtigsten (und strittigsten) Tätigkeiten auf gelbe und rote **Hafttäfelchen**	
. . . seid ihr euch noch nicht einig? — Probieren wir's mal so . . . (entrollt die Filztafel) (wählt 2 Mädchen und 2 Jungen aus; sie bekommen je 1 [2] gelbes und 1 [2] rotes Haftäfelchen. Die Mädchen sollten von den Jungen, die Jungen von den Mädchen vorgeschlagen sein!)	
Lest nach, überlegt genau, ob Jungen oder Mädchen das, was auf dem einzelnen Kärtchen steht, besser können. Aber seid gerecht!	**Filztafeln, Haftkärtchen**
Ergebnis?	Stellen fest, nehmen Stellung. Erneute Widersprüche.

Lehrer:	Schüler:
Dann müssen wir die Streitfragen eben im Wettkampf klären.	
Frage 1: **Können Mädchen besser organisieren?**	**Tafel:** Frage anschreiben.
Das Spiel geht so: Dauer: 2 Minuten. Los!	**Wettspiel (LM 1.1)** Jungen und Mädchen stellen je eine Mannschaft auf (höchstens 4 Spieler je Mannschaft).
Antwort?	**Tafel:** „Ja" bzw. „Nein"
Frage 2: **Haben Mädchen eine besseren Geschmack?**	**Tafel:** Frage anschreiben.
— wie oben —	**Wettspiel (LM 1.4)** **Tafel:** „Ja" bzw. „Nein".
So, jetzt habt ihr selbst gesehen: . . . . . . übrigens — warum haben wir das ganze überhaupt gemacht?[4]	„Vorbereitungsgruppe!"

VI. Lehrermaterial

LM 1[5]: Wettspiele

1.1: organisieren

Zuvor eine **Frage:** Wer kann wohl besser zusammenhalten, besser gemeinsam etwas organisieren, wobei jeder mitmachen kann — die Mädchen oder die Jungen?

Das Spiel: Vier oder fünf aus jeder Gruppe sollen in genau zwei Minuten ein möglichst langes Seil zusammenknüpfen. Sie dürfen dazu nur Gegenstände verwenden, die Mitglieder der einen Gruppe gehören und die diese ihnen bringen (Gürtel, Strümpfe, Taschentücher, Jacken, Halstücher usw.).

Nach zwei Minuten werden die beiden Seile gemessen. Wenn eines vor dem Schlußpfiff gerissen ist, darf nur das längere Teil gemessen werden.

Frage zum Schluß: Kann man das Spielergebnis als Regel betrachten? Gilt diese Regel auch in anderen Zusammenhängen?

1.2: schnell sprechen

Die Anfangsfrage: Wenn es um schnelles, fehlerfreies Sprechen geht —, wer wird wohl besser abschneiden: die Mädchen oder die Jungen? (Eventuell kann man vor Spielbeginn "abstimmen" lassen.)

Der Test: In jeder der beiden Gruppen werden die drei zungenfertigsten Vertreter gewählt. Der Spielleiter sagt einen der folgenden oder einen anderen Zungenbrecher langsam vor. Die sechs Vertreter wiederholen ihn der Reihe nach so schnell wie möglich dreimal. Zwei Mitglieder der Jury stoppen die Zeit, zwei andere zählen eventuelle Versprecher.

Die drei Zungenbrecher:

1. „Sieben Schneeschippper schippen sieben Schippen Schnee."
2. „Wachsmaske — Meßwechsel"
3. „Zwischen zwei Zwetschgenzweigen sitzen zwei Zwitscherschwalben".

1.3: schreckhaft oder nicht?

Die Anfangsfrage: Wer zeichnet genauer — die Mädchen oder die Jungen? Auch hier können zunächst Vermutungen angestellt werden. Vor der Aufstellung der Mannschaften muß der Spielleiter darauf hinweisen, daß nur Spieler mit guten Nerven sich melden sollen.

Das Spiel: Jede Gruppe bestimmt zwei Vertreter. Jeder soll eine Figur zeichnen, indem er, beginnend mit „1", Zahlen an der Tafel in der richtigen Reihenfolge mit möglichst geraden Strichen verbindet. Lineale dürfen nicht benutzt werden. Für den einzelnen Spieler ist das Spiel beendet, wenn er die letzte Zahl erreicht hat oder wenn der Spielleiter „Schluß!" ruft.

Ausführung: Nachdem das Spiel erklärt ist (ggf. nach einem Vortest s. u.!), wird die Wandtafel aufgeklappt. Jeder Spieler geht an den vorher vereinbarten Platz und darf anfangen zu zeichnen, sobald er die „1" gefunden hat. Die Mitteltafel ist durch einen Strich unterteilt, so daß, zusammen mit den Seitentafeln, vier gleich große quadratische Felder vorhanden sind. Auf jedem wurden, gleichmäßig und in größtmöglichem Abstand, die Zahlen wie folgt verteilt:

10	6	14	3
15	4	11	7
16	8	1	12
5	9	2	13

Etwa 10 bis 15 sec. nach Beginn — es darf jedenfalls noch kein Spieler fertig sein! — gibt

[4]) Bei der Fortführung sind folgende Alternativen zu bedenken, die sich aus den Ergebnissen der Spiele herleiten: 1. Beide Fragen sind mit „Ja" beantwortet — 2. beide Antworten lauten „Nein" — 3. eine Frage ist mit „Ja", eine mit „Nein" beantwortet.

[5]) Die Spielanweisungen sind der Zeitschrift „acht bis dreizehn", Herausgeber: Burckhardthaus-Verlag-GmbH, Gelnhausen, entnommen und z. T. etwas umgestaltet worden. 1.3 ist vom Verfasser entworfen.

es einen Knall (zwei Bretter zusammenschlagen o. ä.), und der Spielleiter ruft laut: „Schluß!". Die Spieler treten zurück.

Jetzt wird ihnen erklärt, daß bei dem Spiel geprüft werden sollte, wer schreckhafter sei: deshalb kam es auf gute Nerven beim Zeichnen an. Beim Knall dürften nämlich (fast) alle einen krummen Strich gemacht haben. Die Abweichung von der geraden Verbindung wird gemessen. Die Gruppe mit den geringsten Abweichungen hat gewonnen.

Für einen evtl. Vortest — ohne „Knall"! — ist eine andere Figur zu wählen, etwa:

1 2 7
6 8 4
3 5 9

1.4: Sinn für Mode; Geschmack

1. Fassung

Die Anfangsfrage: Wer hat mehr Sinn für Mode und einen besseren Geschmack: Mädchen oder Jungen? (Evtl. Abstimmung.)

Das Spiel: 4 Jungen und 4 Mädchen werden von ihrer Gruppe bestimmt. Jeweils zwei davon werden zu Modeschöpfern, die beiden anderen zu Schaufensterpuppen ernannt. Jeder Modeschöpfer bekommt zwei Zeitungen, eine Viertelrolle Krepp-Papier und eine Schachtel mit Stecknadeln. Wer steckt an seiner Schaufensterpuppe das schönste, aparteste, schickeste Modell? (Natürlich stecken die Jungen bei Jungen Modelle für Jungen; die Mädchen entsprechend Modelle für Mädchen.) Bei diesem Spiel darf es keinen Zeitdruck geben, das muß vorher klar sein.

Die Frage zum Schluß könnte heißen: Was ist der Unterschied zwischen den Jungen- und den Mädchenmodellen? Weiter: Muß es einen geben? Warum? Warum evtl. nicht? — Am Ende kann noch einmal abgestimmt werden: Welches Modell ist am besten? Entspricht das dem Abstimmungsergebnis vom Anfang?

2. Fassung:

Die Anfangsfrage: Wer hat einen besseren Geschmack: Mädchen oder Jungen?

Das Spiel: In der Mitte des Raumes sind zwei Tische bereitgestellt; auf jedem liegt das gleiche Material zum Schmücken.

Jede Gruppe benennt zwei Vertreter. Sie bekommen die Aufgabe, im Laufe von 5 Minuten aus dem bereitliegenden Material einen Tischschmuck herzustellen. Das Material muß restlos verwendet werden.

Die (voher bestimmte) Jury entscheidet, welcher Tischschmuck am geschmackvollsten ausgefallen ist. (Es empfiehlt sich, die Tische mit ca. zwei Meter Abstand aufzustellen; die Gruppen müssen dann mit dem Rücken zueinander arbeiten.)

1.5: Kraft

1. Fassung

Die Anfangsfrage: Wer hat mehr Kraft . . .?

Das Spiel: Jeder gewählte Vertreter seiner Gruppe bekommt ein Stück kräftigen Draht in die Hand, etwa 1 m lang. Daraus soll er eine Schleife winden mit einem festen Knoten in der Mitte. Wer schafft es zuerst?

2. Fassung

Anfangsfrage wie oben

Das Spiel: Drei Jungen und drei Mädchen bekommen je einen Luftballon, müssen ihn mit einer Hand festhalten, die andere auf dem Rücken halten und um die Wette pusten, bis der Ballon platzt. Welche Dreiergruppe schafft es zuerst?

1.6 Geschicklichkeit

Anfangsfrage entsprechend

Das Spiel: Die Vertreter beider Gruppen bekommen je ein Springseil. Wer springt am längsten ohne Fehler?

LM 2 [6]: Aggression und Durchsetzung: Was tun?

Spieldauer: 60 Minuten — Altersgruppe: alle Altersstufen — Gruppengröße: 8—20 — Lernziele: Die Gruppe lernt, wie ein „Sündenbock-Mechanismus" entsteht und funktioniert.

Während eines Zeltlagers mit Jugendlichen trinkt der Leiter sehr viel Bier. Eines Tages findet er an seinem Zelt einen Zettel mit der Aufschrift: „Wer ständig Alkohol trinkt, sollte kein Jugendlager leiten." Er verlangt vom Schreiber, daß er sich melden soll, andernfalls fällt das Bergfest für alle aus.

Diese Situationsbeschreibung soll der Gruppe dazu dienen, den Konflikt im Spiel zu lösen.

Beobachtungskriterien: Stellt sich die Gruppe hinter den Leiter, hat sie Angst und sucht sie deshalb nach dem Sündenbock?

Beschreitet die Gruppe andere Lösungswege, z. B., indem sie versucht, mit dem Leiter zu reden?

Auswertungshilfen: Mögliche Motive für das Verhalten des Leiters sollten herausgearbeitet werden (z. B. Angst, Unsicherheit, Bequemlichkeit, Machtgier).

LM 3 [7])

Roswitha Fröhlich: Sabine und der Stammhalter

Als Max, der neugeborene Sohnemann, im Nachbarzimmer schrie, dachte Sabine:
Schrei du ruhig. Von mir aus kannst du schreien, bist du platzt.
Regungslos saß sie auf ihrem Stuhl und wartete. Würde ihre Mutter jetzt wütend auf ihn sein? Angerannt kommen und ihn zur Rede stellen? Ihm einmal gründlich den Standpunkt klarmachen?

---

[6]) Aus: Höper u. a.: „Die spielende Gruppe"; Jugenddienst-Verlag / Verlag J. Pfeiffer; S. 144.

[7]) Aus: Uwe Wandrey (Hrsg.): „Mädchenbuch auch für Jungen"; rororo-rotfuchs 100; S. 26 ff.

Schließlich war gerade Mittagsruhe ,Sonntagmittagsruhe sogar. Geheiligte Sonntagmittagsruhe. Da mußte man bei Störungen auf allerhand gefaßt sein. Sabine kannte sich da aus. Aber natürlich — sie wußte es schon im voraus —, es passierte nichts. Oder jedenfalls so gut wie nichts.
Alles, was sie durch die halbgeöffnete Tür mitbekommen konnte, war, daß ihre Mutter etwas aufgeregt aus dem Schlafzimmer tappte, Mäxchen aus dem Korb nahm und mit verschlafener Stimme die ganze Litanei alberner Vokabeln herunterrasselte, die Sabine inzwischen bis zum Überdruß kannte.
Nanana, wer wird denn hier so schreien, kleiner Räuber, hat unser Sohnemann schon wieder Hunger Hunger Hüngerchen Hüngerchen . . . Sabine leierte halblaut mit, während ihre Mutter drüben mit Sohnemann verhandelte.
Von Störung oder Mittagsriuhe wurde nicht gesprochen. Auch nicht davon, daß man sie dringendst nötig hatte und Kinder es ganz einfach lernen müßten, sich zwei Stunden mit sich selber zu beschäftigen. Und nicht zu klingeln und nicht zu singen und nicht zu trompeten und nicht zu atmen.
Sabine nahm ihren neuen Malkasten und schmiß ihn gegen die Wand. Es schepperte, und die nassen Farbnäpfchen liefen langsam aus. Mit Befriedigung sah sie, wie sich auf dem Teppichboden kleine bunte Kleckse bildeten und immer größer wurden.
Inzwischen hatte sich Max beruhigt. Jedenfalls war nichts mehr von ihm zu hören.
Sabines Mutter ging ins Schlafzimmer zurück.
Na, was hat er denn gehabt, unser kleiner Lausekerl? fragte der Vater.
Ich weiß auch nicht. Wenn man schon mal schlafen will, sagte die Mutter gähnend.
Dann wurde die Schlafzimmertür geschlossen, und Sabine war wieder allein mit der großen, geheiligten, verhaßten Ruhe.
Langsam stand sie auf und ging ans Fenster.
Auch draußen, auf der Straße, war alles wie gelähmt. Das einzige, was sie entdecken konnte, war eine ältere Frau, die gelangweilt einen Kinderwagen vor sich herschob.
Sabine setzte sich wieder an ihren Tisch.
Was könnte man jetzt bloß machen?
Weitermalen? Nein, unmöglich. Sie war auch zu faul, den Malkasten wieder aufzuheben.
Bliderbücher angucken? Ekelhaft.
Oder Puppen?
Sabine warf einen unfrohen Blick auf die rote Emilie, die seit drei Wochen unverändert in der Ecke auf dem Bauch lag. Nein. Puppen auch nicht. Sie konnte im Moment keine Puppen ausstehen.
Unschlüssig kramte sie in ihrer Tischschublade und holte ein paar fliegende Blätter heraus. Eine alte Funkzeitschrift, ein paar Tierpostkarten und Glanzbilder, ein halbes Liederbuch. Dazwischen fand sie auch das Telegramm wieder, nach dem ihre Mutter sie schon mehrmals gefragt hatte. Es war ein Glückwunschtelegramm zu Mäxchens Geburt.
Sabine wußte den Text noch auswendig: Hurra, Hurra, der Stammhalter ist da.
Es hatte damals mehrere solcher Telegramme gegeben, und jedesmal hatten ihre Eltern sie stolz verlesen:
Endlich geschafft, dem Stammhalter und seinen stolzen Eltern ein dreifaches Hoch.
Prost wir Trinken auf das Wohl des Stammhalters.
Sabine legte das Telegramm wieder in die Schublade zurück und dachte nach.
Stammhalter.
Stammhalter. Was war das überhaupt für ein Wort? Was hatte es zu bedeuten?
Hatte es was mit Stammesfürsten zu tun? Mit Stammeshäuptlingen? Oder mit Stammkneipen, in die ihr Vater manchmal ging?
Gab es auch Stammhalterinnen? Oder waren nur Sohnemänner Stammhalter?
Sohnemänner. Sohnemann. Sabine verzog den Mund, als sie das Wort vor sich hin murmelte. Sohnemänner — das war auch so etwas, wo man sich eigentlich nur ärgern konnte, ohne genau zu wissen warum.
Hatte es bei ihrer Geburt auch solche Stammhalter-Telegramme gegeben? Waren Stammhalter etwas Besonderes?
Nein, sagte sich Sabine. Wenn Sohnemann dasselbe wie Stammhalter war, konnte es nicht Besonderes sein. Denn Sohnemänner gab es überall. Fast alle Freundinnen von ihr hatten irgendwelche Brüder, große, kleine, jede Menge. Etwas Einmaliges also war es auf keinen Fall. Aber warum sonst dieses Theater?
Sabine versuchte zusammenzukriegen, was ihre Eltern und andere Leute, die sie gefragt hatte, ihr damals erklärt hatten, aber sie hatte nur noch verschwommene Vorstellungen davon.
Ihre Mutter zum Beispiel hatte das Wort einfach für einen albernen Ausdruck erklärt, und Frau Krämer, die Mutter von Anja, hatte sogar einen regelrechten Wutanfall gekriegt und behauptet, die Männer wären alle eingebildete Idioten und das Wort Stammhalter sollte man ausrotten. Das hatte Sabine zwar gut gefallen, aber eine richtige Erklärung war das auch nicht gewesen.
Der einzige, der sich zu einer längeren Erläuterung aufgerafft hatte, war ihr Vater gewesen.
Warum heißt Max eigentlich Max? hatte Sabine ihn gefragt.
Es gibt doch viel schönere Namen. Ein Baby, das Max heißt, ist das nicht etwas komisch?
Nein, hatte der Vater gesagt. Es ist nicht komisch, sondern es hat seine Gründe.
Die Gründe, die er dann angeführt hatte, klangen ungefähr so: Max hieß Max, weil sein Onkel so hieß, der auch schon ein Stammhalter gewesen war, dann aber leider den Stamm nicht halten konnte, weil ihm keine Söhne geschenkt wurden. Darüber wiederum war der Großvater, der auch Max hieß und nicht mehr am Leben war, sehr traurig, weil er mit Nachnamen Martens hieß und dieser Name unbedingt erhalten bleiben sollte.
Und mit Mädchen geht das nicht? fragte Sabine.
Natürlich nicht, sagte ihr Vater. Das weißt du doch. Wenn ein Mädchen heiratet, bekommt es einen anderen Namen.
Aber ist denn unsere Familie ein richtiger Stamm?
Ihr Vater lachte: Na ja, so ungefähr.
Und deswegen sind also Söhne wertvoller als Töchter.

Blödsinn, sagte der Vater. Wie kommst du denn darauf?
Damit war das Gespräch beendet gewesen, und Sabine hatte nichts mehr darüber gehört. Sabine kramte weiter in der Schublade. Vielleicht begegnete ihr doch noch irgend etwas, womit sie die Zeit totschlagen konnte. Lustlos öffnete sie einen alten Geldbeutel, in dem kein Geld mehr war, und angelte dann nach einem Plastikkästchen mit Glasperlen, das noch ungeöffnet unter einem Zeichenheft lag. Mit einem Ruck machte sie es auf und versuchte einen Faden Stickgarn in die dabeiliegende Stopfnadel zu ziehen. Auch das klappte heute nicht. Sabine kippte die Perlen auf den Boden und trampelte etwas darauf rum.
Plötzlich kam ihr ein Einfall. Schnell nahm sie die Nadel vom Tisch und schlich zur Tür. War alles still?
Ja. Still wie in der Nacht.
Mit wenigen Schritten war sie an Mäxchens Tür. Leise drückte sie die Klinke herunter, schlüpfte ins Zimmer und schob die Tür von innen wieder zu.
Dann ging sie an sein Körbchen und schuckelte es etwas hin und her.
He, wach auf, kleiner Mann, flüsterte sie. Kleiner, kleiner, kleiner Sohnemann.
Aber Mäxchen rührte sich nicht. Sabine schukkelte heftiger. Hü, schlaf doch nicht so fest! Das ist doch langweilig!
Endlich rührte er sich und bewegte seine winzigen Arme. Na, du kleiner Räuber, sagte Sabine. Bist du unser kleiner Räuber?
Mäxchen bewegte sich lebhafter.
Und was unser Sohnemann für ein süßes kleines Näschen hat! Sabine faßte ihn bei der Nasenspitze und drehte seinen Kopf ein bißchen hin und her.
Mäxchen verzog vor Schreck das Gesicht. Ist das lustig? rief Sabine. Und nun werden wir aber gleich ganz wach! Paß nur auf!
Schnell ließt sie die Nasenspitze wieder los und suchte unter der Bettdecke nach Mäxchens Füßen. Dann nahm sie die Stopfnadel aus der anderen Hand und piekte sie zielsicher in Mäxchens linke Wade.
Das Geschrei, das Mäxchen nun anstellte, war so fürchterlich, daß es die Eltern gleichzeitig aus den Betten jagte.
Um Gottes willen! rief die Mutter, als sie Sabine neben Mäxchens Korb stehen sah. Hast du was mit ihm gemacht?
Sabine schüttelte den Kopf.
Du weißt, doch, daß du nicht in sein Zimmer sollst, wenn wir schlafen, sagte der Vater.
Sabine nickte.
Dann beugten sich beide Eltern über den Korb und versuchten, ihren Stammhalter zu trösten, während Sabine langsam in ihr Zimmer zurückging.

LM 4 [8])
Kommunikation und Gruppenbildung: Burgspiel

Spieldauer: 30—45 Minuten — Altersgruppe: Jugendliche und Erwachsene — Gruppengröße: 8—20

Mehrere Spieler sitzen auf dem Fußboden und erhalten die Aufgabe, eine Burg zu bilden. Die übrigen Gruppenmitglieder müssen den Zusammenhalt der Sitzenden ohne Gewaltanwendung brechen.

Variationsmöglichkeiten:
a) nur die weiblichen Teilnehmer bilden eine Burg
b) nur die männlichen Teilnehmer bilden eine Burg
c) weibliche und männliche Teilnehmer bilden eine Burg.

Die in der Burg Sitzenden erhalten alternativ folgende Anweisungen:
a) Schließt euch fest zusammen und laßt keinen hinein!
b) Sitzt ganz zwanglos und unterhaltet euch!
c) Legt euch mit den Köpfen zur Mitte!
d) Legt euch mit den Füßen zur Mitte!

Beobachtungskriterien: Wie bilden die Spieler die Burg (Gesicht nach innen oder außen — wie wird der Zusammenhalt der Sitzenden hergestellt?)?

Wie versuchen die anderen, die Burg zu erobern (aggressiv — bittend — überzeugend — überredend, einzeln — gemeinsam, wird versucht das schwächste Glied herauszubrechen?)? Ist das Verhalten der Teilnehmer geschlechtsspezifisch?

Auswertungshilfen: Bei diesem Spiel soll insbesondere geschlechtsspezifisches Verhalten bewußt gemacht und besprochen werden.

Gefahren: Brillen vorher abnehmen!

LM 5 [9])
Identifikation und Einfühlung: Vertauschte Rollen

Altersgruppe: alle Altersstufen — Gruppengröße: 3—16 — Material: Papier und Stifte

In einer Gruppe, die sich schon einigermaßen kennt, schreibt jeder seinen Namen auf einen Zettel. Die Zettel werden eingesammelt, gemisch, und jedes Gruppenmitglied zieht einen Zettel mit dem Namen eines anderen Gruppenmitgliedes.
Nun sagt jeder etwas über seinen Partner, wobei bestimmte Aussagekriterien gegeben sein können. Diese Aussagen müssen jedoch in folgender Form gemacht werden:
„Ich bin . . ."
„Ich sage oft . . ."
„Ich möchte immer . . ."
Der Vorstellende muß also, obwohl er Aussagen über einen anderen macht, stets in der Ich-Form reden. Anschließend errät die Gruppe den Vorgestellten.

LM 6 [10])
Was soll aus diesen Kindern werden?

Zwei Leute, die im gleichen Haus wohnen, treffen sich im Treppenhaus.

---

[8]) Aus: „Die spielende Gruppe" (vgl. Anm. 6); S. 81.

[9]) Aus: „Die spielende Gruppe" (vgl. Anm. 6); S. 124.

[10]) Aus: Kreiter/Klein: „Fallbeispiele"; Burckhardthaus-Verlag / Christophorus-Verlag, Nr. 3.

A: Haben Sie die Kinder von Müllers vorhin wieder gesehen?

B: Den Klaus und die Gisela?

A: Ja, die mein' ich! Hat doch der Klaus wieder den Puppenwagen seiner Schwester geschoben und . . .

B: Das ist nicht der Puppenwagen seiner Schwester, der gehört ihm selbst!

A: Ach du meine Güte, das ist ja noch schlimmer . . .

B: Der schiebt nicht bloß seinen Wagen, der spielt auch richtig mit den Puppen, er kämmt sie und wickelt die Babypuppe, und zum Geburtstag wünscht er sich einen elektrischen Kochherd!

A: Wie schrecklich. Was soll bloß aus dem Jungen werden. Nächstes Jahr kommt er in die Schule — ob der überhaupt richtig normal ist? Die armen Eltern.

B: Arm? Die sind doch selbst schuld. Ich würde meinen Jungen verprügeln, wenn er mit Puppen spielen würde, und . . .

A: Meine Güte! Sehen Sie doch mal hier zum Fenster raus!

B: Was ist denn? — Tja, da haben wir's Die Gisela. Jetzt spielt die auch noch Fußball. . .

Anregungen zum Gespräch:

— Wie beurteilen Frau A und Herr B das Spiel von Klaus und Gisela? Warum beurteilen sie es so?

— Stimmt es — und warum —, daß es für Mädchen anderes Spielzeug geben sollte als für Jungen?

Wer sagt, daß das so sein muß oder nicht so sein soll?

LM 6 (Fortsetzung): Rollen von Mädchen und Jungen — Geschlechtererziehung

Ein Junge weint nicht, ein Mädchen steigt nicht auf einen Baum. Auch das ist eine Rollenerwartung. Ein Mann oder eine Frau sein wird in unserer Gesellschaft mit bestimmten Erwartungen verbunden. Diese sind jedoch nicht in allen Gesellschaften gleich. Daran kann man erkennen, daß die zeit- und kulturbedingt, also nicht angeboren und allein im „Wesen" des Betreffenden verankert sind. Deshalb aber muß immer wieder überprüft und überlegt werden, ob bestimmte Erwartungen heute noch gerechtfertigt sind, ob ich sie vielleicht ändern möchte.

Erwartungsmuster, die von früher Kindheit an uns herangetragen werden, haben tiefen Einfluß auf unser Denken, Meinen, Fühlen, Verhalten, auf die Sprache, auf unsere gesamte Interpretation der Welt. Deshalb kann man kaum unterscheiden, ob es spezifisch weibliche oder männliche Wesenszüge oder Eigenschaften gibt, weil die, die wir bei uns erkennen, auch erlernt sein können. Sicher ist, daß Geschlechtsrollenerwartungen Kinder frühzeitig festlegen und nur bestimmte Eigenschaften oder Fähigkeiten fördern, andere — vielleicht wichtigere — auslassen. Sicher ist auch, daß unsere Zeit in vielen Bereichen gezeigt hat, daß bisher spezifisch der männlichen oder weiblichen Geschlechtsrolle zugestandene Aufgaben und Eigenschaften genauso vom anderen Geschlecht ausgefüllt werden können.

Methodische Hinweise:

— Sammeln von Vorurteilen und Bestimmungen für die beiden Geschlechtsrollen. Geschlechtsrollen. Gespräch: Welche Gründe lassen sich für die üblichen Erwartungen anführen? Welche Erwartungen können genauso vom anderen erfüllt werden?

— Untersuchungen durchführen lassen: Spielzeug in verschiedenen Familien — für Jungen, für Mädchen. Lesebuch danach durchschauen, was von Jungen/Mädchen, Männern/Frauen berichtet wird. Befragungen machen über Erwartungen an Jungen/Mädchen, Mann/Frau. Befragungen im Bekanntenkreis zu Berufen von Männern und Frauen (jeweils geforderte Fähigkeiten und Eigenschaften).

— Ein Gespräch zwischen Frau A und Herrn B und anderen, die die Meinung A und B nicht teilen, spielen.

LM 7
Barbara Frischmuth: Wenn die Mutter mit der Tochter

Wegen Platzmangels kann dieser Text nicht mehr abgedruckt werden. Er ist jedoch relativ leicht zugänglich.[11])

„Es fängt an mit Töchtern und Söhnen. Es fängt immer wieder an, in jeder Generation, in jeder Familie.

Sie kann nicht einmal Tee kochen, sagt die Mutter, und der Vorwurf ist nicht zu überhören . . .

Er kann nicht einmal Tee kochen, sagt die Mutter mit seltsamen Lächeln, was soll er auch in der Küche . . ."

Im weiteren folgt ein Zwiegespräch zwischen Mutter und Tochter, das die Problematik der Geschlechtsrollen ironisch beleuchtet. In plastischer und anschaulicher Sprache werden aus der Sicht der Frau karikierende Alternativen für den Mann aufgezeigt: Haushaltshelfer, Kleidungsinstandhalter, Kinderinsbettbringspezialisten . . .,Männer als Hausamateure, die ihre Frauen als Trainingspartner zum bevorstehenden Haushaltszehnkampf brauchen.

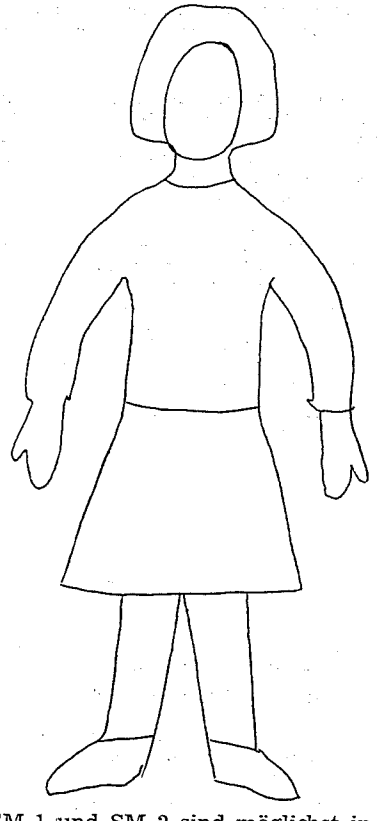
Die Frau als Ausbilderin im Haushalt für künftige Amateure und Profis des Haushalts — diese Vision läßt für die Zukunft hoffen, da es ja immer wieder neu mit Söhnen und Töchtern beginnt.

---

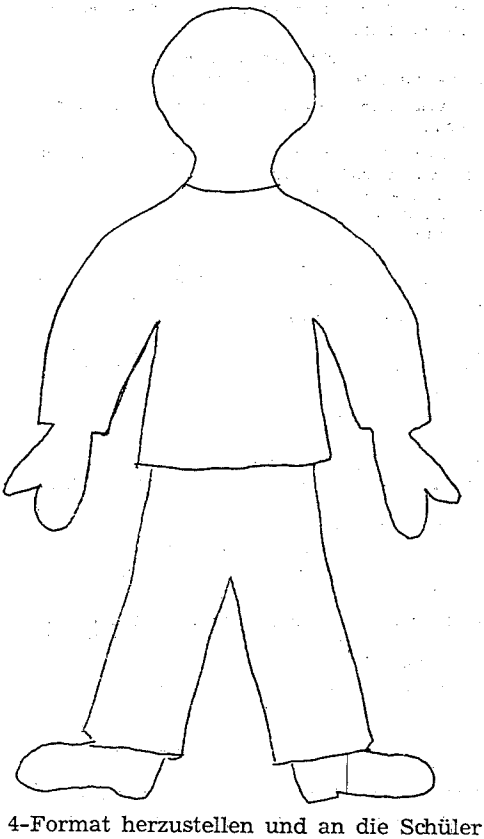
11) „Mädchenbuch auch für Jungen", von Uwe Wandrey (Hrsg.), rororo-rotfuchs 100, S. 21 ff.

Schülermaterial

SM 1 [12])



SM 2 [13])



SM 1 und SM 2 sind möglichst in DIN A 4-Format herzustellen und an die Schüler zu verteilen.

[12]) und [13]) Zeichnungen: P. Klöppinger

Dafür — dagegen (SM 3) [14])

Christel und Jörg sind kurz nacheinander in die neue Siedlung gezogen. An einem Morgen entdeckte Jörg, daß an seinem Fahrrad der Vorderreifen platt war und er zu Fuß zur Schule gehen mußte. Als er um die nächste Straßenecke bog, rief plötzlich jemand seinen Namen. Er drehte sich um und sah, daß Christel hinter ihm herlief.

„Ich wußte gar nicht, daß du auch hier wohnst. Aber ich fahre ja sonst mit dem Fahrrad. Da muß ich nicht so früh los!"

„Ich finde das lustig. Nun gehen wir schon acht Wochen in dieselbe Klasse und wissen nicht, daß wir so nahe beieinander wohnen. Endlich muß ich mal nicht allein den weiten Weg machen!" erwiderte Christel.

Nach einer Weile fragte sie: „Sag mal, wie gefällt es dir in der neuen Schule?" „Nicht besonders", sagte Jörg. „In meiner alten war es schöner. Aber da waren wir

auch nur Jungen. Da war mehr los. Ich hab' nichts gegen dich und die anderen Mädchen. Trotzdem würde ich lieber in eine Jungenschule gehen."

Christel war sehr erstaunt: „Und ich bin froh, daß ich endlich in eine Schule gehen kann, in der nicht nur Mädchen sind. Ich finde es langweilig nur mit Mädchen. Es sollte überhaupt nur noch Schulen für Jungen und Mädchen geben."

14) „acht bis dreizehn" (1970), Burckhardthaus Verlag, Gelnhausen, S. 179

Rolf Krenzer: **„Rita ärgert sich" (SM 4)**[15]

Als Rita heute auf den Schulhof kommt, schauen sich alle Mädchen nach ihr um. Sie laufen gleich zu ihr. Elfi sagt: „Du hast aber ein schönes Kleid an!" Und Dagmar will wissen: „Ist das Kleid neu?"

Rita ist sehr stolz. Sie sagt: „Meine Tante hat es mir gestern geschenkt. Ich muß gut aufpassen, daß es nicht schmutzig wird!" Rita geht ganz vorsichtig über den Schulhof. Sie macht einen großen Bogen um jede Pfütze. Sie ist ja so stolz auf ihr neues Kleid!

Da kommt Walter angelaufen. Er rennt hinter Wolfgang her. Er schreit: „Warte nur, wenn ich dich fange!" Er schaut nicht, wohin er läuft. Und schon passiert es: Walter rennt die kleine Rita um! Sie fallen beide. Walter ist zuerst wieder auf den Beinen. Er hat Glück gehabt. Nur seine Hände sind schmutzig.

Aber wie sieht Rita aus! Sie sitzt auf dem Boden und schaut auf ihr neues Kleid hinunter. Ein großer, brauner Schmutzfleck ist da zu sehen.

Walter läuft schon wieder weiter. Er schreit: „Dumme Gans! Warum mußtest du auch dich mir in den Weg stellen!"

Jetzt weint Rita. Sie weint so laut und so durchdringend, daß alle sie hören müssen. Ihr tut es so leid, daß ihr neues Kleid schmutzig geworden ist. Die anderen Mädchen stehen um Rita herum. Rita jammert: „Das sage ich unserer Lehrerin!"

Alle Mädchen nicken. Sie haben großes Mitleid mit Rita. Sie gönnen es dem wilden Walter, daß Rita ihn verpetzen will. Sie meinen: „Das sagst du unserer Lehrerin!" Und Dagmar schreit hinter Walter her: „Das sagt Rita bestimmt unserer Lehrerin! Warte nur, Walter!"

„Dumme Gänse!" ruft Walter böse und läuft weiter hinter Wolfgang her. Aber dann in der Stunde hat Walter doch große Angst. Hoffentlich sagt Rita nichts von ihrem Kleid! Er schaut immer wieder hinüber zu Rita. Sie sitzt in ihrer Bank und sieht ihn gar nicht an. Walter möchte ihr doch so gern sagen, wie leid ihm alles tut. Er wollte Rita doch nicht umwerfen. Aber er ist doch ein Junge! Da kann er sich doch nicht einfach bei einem Mädchen entschuldigen!

Den ganzen Morgen über wartet Walter darauf, daß Rita der Lehrerin doch von dem Kleid erzählt. Als endlich der Unterricht zu Ende ist, läuft Walter erleichtert nach Hause: Sie hat ihn nicht verpetzt!

Am nächsten Morgen kommt Rita in die Klasse und wundert sich: Auf ihrem Platz liegt ein dicker roter Apfel. Ein kleiner Zettel liegt daneben. Rita nimmt ihn in die Hand. Dann liest sie:

Liebe Rita! Ich schenke dir den Apfel, weil du mich nicht verpetzt hast!
Dein Walter

Rita freut sich. Sie möchte sich gern bei Walter bedanken. Aber der steht drüben bei den anderen Jungen und tut so, als sähe er Rita nicht. Da lächelt Rita, denn sie bemerkt: Walter hat ganz rote Ohren.

15) „acht bis dreizehn" (1972), Burckhardthaus Verlag, Gelnhausen, II/43

Hanna Hanisch: **Sind Mädchen doof? (SM 5)** [16])

Krischi stürmt zur Tür herein und wirft den Tornister auf die Erde.

„Wir haben die letzte Stunde frei, bloß die Weiber haben Handarbeit!" — „Was denn für Weiber?" wundert sich die Mutter.

„Na, die Mädchen!" Krischi zieht den Mund in die Breite, damit auch jeder sieht, was er von den Mädchen denkt.

„Soso", sagt Vater. „Mädchen sind also Weiber. Und was ist mit Mutter?" — „Mutter ist in Ordnung. Aber Mädchen sind doof!" brummt Krischi. — „Mutter, warst du doof, als du ein Mädchen warst?" will Vater wissen. Mutter lacht, und Krischi wird ein bißen rot. Nein, Mutter wollte er bestimmt nicht beleidigen.

Am Nachmittag klingelt es. Angelika aus der Nebenstraße will sich die Schularbeiten abschreiben. Sie ist ein paar Tage krank gewesen. Krischi will ihr das Heft an der Tür zureichen, aber Mutter ruft Angelika herein. Sie unterhält sich mit ihr, und Angelika gibt ganz vernünftige Antworten. Dann ist Krischi hier wohl überflüssig? Er schaut Angelika prüfend von der Seite an. Ein bißchen blaß sieht sie noch aus. Und wie klein sie ist!

Ob Mutter auch so klein gewesen ist?

Mädchen werden also einmal Mütter und kriegen Kinder. Die meisten jedenfalls. Und dann sind die Kinder froh, daß sie ihre Mutter haben. Krischi hat auf einmal richtig Respekt vor Angelika.

„Warum guckst du mich so an?" fragt Angelika erschrocken. „Ich bin nicht mehr krank!"

„Och nichts", stottert Krischi. — „Interessierst du dich für Rennbahnen?" Ja, Angelika interessiert sich sehr dafür. Den ganzen Nachmittag machen sie Wettfahrten. Krischi hat gar nicht gewußt, daß Mädchen davon was verstehen. Diese Angelika ist wirklich gar nicht so übel.

---

16) Vorlesebuch Religion 1 (Hrsg. D. Steinwede und S. Ruprecht), S. 175

Ursula Buch: **Nur ein Mädchen (SM 6)** [17])

„Hei, Frank, komm mal rüber, uns fehlt noch ein Mann zum Spiel!"

Die das rufen, fünf Buben zwischen elf und dreizehn, schauen erwartungsvoll zu Frank hinüber. Der zuckt mit den Schultern: „Keine Zeit. Aber hier, meine Schwester, die kann mitspielen!" — „Och", maulen die drüben, „ein Mädchen . . ." Es wird nichts aus dem Spiel. Ein Mädchen wollen sie nicht dabei haben.

Auf dem Schulhof sieht man sie wieder, die fünf, Frank und noch ein paar andere. Eine Riesenrauferei ist im Gange; Nasenbluten, Gebrüll, Hiebe, — weiß der Himmel, worum es dabei geht. Einige Schüler greifen ein, wollen beruhigen und schlichten. Sie kriegen ihre Tritte wie die anderen, auch Mädchen. „Seid ihr verrückt!" brüllt Frank, „das sind doch Mädchen!" . . .

Die Jungen sagen: Mädchen sind blöd, sie spielen mit Puppen und kichern immerzu, in der Schule wollen sie immer die Besseren sein, dauernd heulen sie, sie dürfen sich nicht schmutzig machen, und beim Indianerspiel kann man sie nicht gebrauchen; sie können kein Fahrrad reparieren, sie wollen nur immer artig sein, und sie petzen auch.

Die Mädchen sagen: Jungen sind blöd. Dauernd müssen sie im Unterricht Quatsch machen, aber sie wissen nichts; wir können viel besser arbeiten, wenn die Jungen mal nicht dabei sind. Die wollen ja nur angeben, deswegen raufen sie sich. Sie müssen dauernd zeigen, wie stark sie sind, und wenn einer einfach nur mal nett ist, dann lachen die anderen ihn aus und legen ihn herein.

Wenn die Mädchen über die Jungen so denken, und die Jungen über die Mädchen, dann muß wohl etwas Wahres dran sein? Dann hätten jedenfalls die Mädchen auch das Recht zu sagen: „Ach, den wollen wir nicht dabei haben, das ist ja nur ein Junge!" Wenn etwas Wahres daran ist. Man müßte zunächst einmal genau wissen, ob die Mädchen wirklich „so" und die Jungen wirklich „so" sind, wie sie sich zeigen.

17) In: Botho Herrmann, Sexualerziehung im Religionsunterricht, Projekte und Materialien, Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn 1971, S. 78

„Gibt's das?" (SM 7 a) [18]

Der Stamm der Tschambuli, ein kleiner Stamm von etwa 500 Personen, lebt am Ufer eines Sees in einer Sumpflandschaft. Die Ufer verändern sich ständig, weil die im See schwimmenden Inseln vom Wind hin und her getrieben werden. So kommen die Tschambuli manchmal mit ihren Kanus ungehindert durch die Wasserwege, ein andermal bleiben sie völlig stecken.

Die Menschen leben hauptsächlich vom Fischfang. Aber nicht die Männer fischen, sondern die Frauen, die hier auch alle anderen wichtigen Geschäfte des Stammes führen: sie ackern, flechten Moskitonetze, mit denen sie das Muschelgeld verdienen, das für den Erwerb der Güter gebraucht wird, die nicht am Ort selbst hergestellt werden.

Die Männer sind zwar dem Namen nach Eigentümer der Häuser, Familienoberhaupt und sogar Eigentümer ihrer Frauen, aber die eigentliche Initiative und Macht liegt in den Händen der Frauen. Sie treffen z. B. alle Anweisungen für wichtige Angelegenheiten wie das Heiraten, und von ihrer Zustimmung hängt es ab, ob und welche Früchte ihrer Arbeit die Männer verwenden dürfen. Ein Mann bekommt etwas, das ihm nur allein gehört, gegen schmachtende Blicke und zärtliche Worte von den Frauen. Die Tschambuli-Männer sind im allgemeinen unbeherrscht, launisch, mißtrauisch gegeneinander und in ihrem Verhältnis zu den Frauen schüchtern und unsicher. Für sie ist die Kunst das einzig Wichtige im Leben; jeder Mann ist ein Künstler — kann tanzen, schnitzen, malen oder musizieren. Sie befassen sich hauptsächlich mit der Schmückung ihres Körpers und mit zeremoniellen Veranstaltungen.

Die Tschambuli-Frauen dagegen werden als selbständig, sicher, ausgeglichen, gutmütig und freundlich in ihren Beziehungen untereinander beschrieben. Die Kinder wachsen immer mit vielen Frauen auf, die sich alle um sie kümmern. Wenn sie einmal anfangen zu schreien, werden ihnen einfach Leckereien in den Mund gestopft. Die Mädchen bleiben in dem Frauenhaus, die Jungen müssen im Alter von 7 oder 8 Jahren mit den Männern im Männerhaus leben.

Anläßlich eines Festes oder Maskentanzes wird die Arbeit eingestellt, die Männer und Kinder legen prächtige Festkleidung an: Die Männer setzen sich einen Kopfschmuck aus Paradiesvogelfedern auf die sorgfältig frisierten Locken; die Kinder tragen mit Muscheln verzierte Kappen sowie schwere Muschel-Halsbänder und -Gürtel; die Männer stolzieren selbstbewußt, doch zum Essen zu schüchtern, zwischen den ungeschmückten, kahlköpfigen Frauen, die lachend in Gruppen zusammensitzen, umher. Die Männer sind ganz von den Frauen abhängig und werden von diesen als „das schwächere Geschlecht" angesehen.

18) Quelle nicht mehr zu ermitteln

Gibt's das? (SM 7 b) [19]

Xandra Komo ist zehn Jahre alt. Sie hat zwei Geschwister, eine Schwester namens Kaita, und Sadri, den vierzehnjährigen Bruder. Xandra freut sich. In einer Woche ist die Hochzeit ihrer Schwester! Den Bräutigam kennt sie sehr gut. Denn weil Kaita

ihn heiraten will, muß er seit zwei Jahren jedes Wochenende Xandras Vater im Haushalt helfen.

Der junge Mann ist traurig, weil er nach der Hochzeit seinen Familiennamen verlieren wird. Aber er wird sich gewiß damit abfinden, genau wie alle anderen jungen Männer. Xandras Eltern sind schon 22 Jahre verheiratet. Ihr Vater hatte früher zwar einen viel schöneren Namen, nämlich Nadat, aber das Gesetz bestimmt eben, daß Ehemänner den Familiennamen der Frau annehmen.

Frau Komo ist von Beruf Jägerin und außerdem als Ratsvorsitzende politisch stark engagiert. Sie hat also sehr wenig Zeit für die Erziehung ihrer Kinder. Herr Komo kann seinen Beruf als Wäscher nicht mehr ausüben. Er ist ohnehin durch die Arbeit im Haushalt überlastet. Darum freut er sich, daß sein Schwiegersohn ihm nun zur Seite steht.

Vor der Hochzeit wird die Wohnung auf Hochglanz gebracht. Da haben beide Männer alle Hände voll zu tun.

Aber auch Xandras Mutter hat während dieser Zeit viel Arbeit. Ihr Sohn Sadri soll einen Beruf erlernen. Dabei muß ein Mann mit entscheiden. Also wird sie ihren Bruder im Nachbarort aufsuchen. Sadris Vater kann sie ja nicht fragen: der ist schließlich ein Fremder. Außerdem bespricht sie die Angelegenheit der Hochzeitsfeier mit der obersten Priesterin, die zu dem großen Fest natürlich auch eingeladen wird.

Die Neuverheirateten werden in das große Haus ziehen, das die Mutter der jungen Frau von ihrer Mutter geerbt hatte. Damals war das ganze Vermögen und aller Besitz an sie gefallen, denn sie war die einzige Tochter gewesen; ihre beiden Brüder erbten natürlich nichts.

---

19) Der Vorentwurf des Textes stammt von Cornelia Will, Thomas Knörr und Michael Büser

Anni M. G. Schmidt: **Abwaschen (SM 8)** [20])

Rainers Mutter ist beim Spülen. Rainer und Hanni dürfen mithelfen. Rainer hat ein Geschirrtuch, und Hanni hat auch ein Geschirrtuch. Und jetzt abtrocknen! Es geht prima.

„Laßt mir bitte nichts fallen!“ sagt die Mutter immer wieder. Hanni macht es sehr geschickt. Sie weiß genau, wo sie alles hinstellen muß.

Sie stellt die Teller in den Schrank und die Tassen aufs Tablett. Aber Rainer kommt nicht zurecht. Die nassen Teller sind so glatt. Ihm wird heiß.

„Nicht fallen lassen!“ sagt die Mutter noch einmal.

Klirr! — Da läßt Rainer den Teller fallen. Er zerbricht in viele Stücke.

„O Rainer!“ sagt die Mutter traurig, „das ist schade!“

„Du kannst das gar nicht“, sagt Hanni. „Du darfst nicht mehr mithelfen!“

Jetzt wird Rainer wütend. „Das ist auch keine Arbeit für Jungen!“ ruft er böse. „Das ist Frauenarbeit! Ich will nicht mehr!“

---

20) Hessisches Lesebuch, 2. Schuljahr, 3. Auflage, Moritz Diesterweg Verlag Frankfurt 1967, S. 98

Arthur Wenslaff: **Hausmütterchen (SM 9)** [21])

Wenn Mütterchen verreist ist für heut oder morgen,
dann muß meine Schwester alles besorgen.
Dann hat sie nicht Zeit zum Spielen und Lesen,

muß emsig und flink sein mit Staubtuch und Besen.
Des Mittags muß sie das Essen bereiten
und dann schnell erled'gen die Schularbeiten.
Drauf spült sie die Tassen und wäscht die Teller.
Jetzt läuft sie zum Boden und jetzt in den Keller.

Sie trägt in die Küche das Holz und die Kohlen.
Dann eilt sie zum Kaufmann, um einzuholen.
Daß Papa und Brüderchen ja nichts vermissen,
drum darf sie heute von Ruhe nichts wissen.

Und kommt die Mutter wieder nach Haus
und alles sieht fein sauber aus,
dann küßt sie das Hausmütterchen stolz und lacht:
„Mein Kind, das hast du mal gut gemacht!"

[21]) Bunte Drucksachen 3, Lesebuch für 2. — 4. Schuljahr, pro Schule, Düsseldorf, S. 102

Die Mutter (SM 10)[22])

Als Jesus ein Junge war, hatten die Frauen keinen Beruf. Das heißt aber nicht, daß sie wenig zu tun hatten! Sie hielten das Haus sauber, — aber als Werkzeug diente ihnen nur ein Reisigbesen, ein Staubtuch und Wasser. Wasser jedoch . . . — na, davon werdet ihr ein Stück weiter noch etwas erfahren. Sie kochten das Essen, — aber einen Elektro- oder Gasherd gab es nicht, und natürlich auch keinen Kühlschrank (und das bei Tagestemperaturen von 50 Grad im Schatten!).

Vor allen Dingen mußte die Mutter sich um das Essen für die ganze Familie kümmern. Jeden Tag kaufte sie Fisch. Hammelfleisch gab es nur am Sabbat, Rindfleisch vielleicht einmal an einem hohen Feiertag.

Manche Frau konnte Obst und Gemüse je nach Bedarf aus dem eigenen kleinen Garten hinter ihrem Haus holen. Die meisten mußten es kaufen. Geputzt wurde es im letzten Augenblick vor der Zubereitung, damit es bei der Hitze nicht unnötig welkte. Also füllte die Mutter erst einmal Getreidekörner aus dem Vorratsbeutel in die steinere Handmühle und fing an zu mahlen. Es war gar nicht einfach, den schweren Stein in Bewegung zu setzen! War er erst einmal in Schwung, dann ging's leichter. Trotzdem wurde immer nur eine Tagesration gemahlen, damit das Brot immer schön frisch schmeckte. Das heißt, daß die Mutter auch jeden Tag Brot backen mußte! (Außer am Samstag freilich: Das war der „Sabbat", an dem überhaupt nicht gearbeitet werden durfte.)

Jetzt war das Mehl für den Tag bereit. Mutter konnte anfangen zu backen. Wenn genug Wasser im Haus war! Jüdische Häuser hatten keine Wasserleitungen. Das Wasser in der Zisterne war oft wochenlang abgestanden; wer frisches Wasser im Haus haben wollte, mußte zum Brunnen gehen; einen Brunnen aber gab es nicht in jedem Dorf! So waren die Frauen oft mehrmals in der Woche kilometerweit unterwegs und trugen die 20 oder 25 Kilogramm schweren Wasserkrüge auf dem Kopf — anders kann man die nämlich gar nicht transportieren!

Und wozu wurde nicht das Wasser den ganzen Tag über gebraucht! Zum Kochen, Händewaschen, Trinken usw., und jeden Liter Wasser, den irgend jemand in der Familie verbrauchte, hatte zuvor die Mutter auf dem Kopf herbeigetragen.

Natürlich: wenn die Töchter schon groß waren und selbst noch nicht verheiratet, dann halfen sie der Mutter; sie paßten auch auf die kleinen Geschwister auf. Aber je größer eine Familie, desto mehr gab es zu tun. Und die meisten Mädchen waren noch sehr jung, wenn sie heirateten — dann waren sie aus dem Haus und Mutter hatte eine Hilfe weniger.

[22]) Text: E. Bassarak

Bücher zum Spielen im RU

Gerd Wiesner

Der RU beginnt das Spiel neu zu entdecken. Neuere Lehrpläne, aber auch Unterrichtsmodelle und Religionsbücher setzen das Spiel als notwendigen und sinnvollen Bestandteil des RU voraus. Mit dem Spiel verbinden sich dabei unterschiedliche Begründungen und Erwartungen. So wird darauf hingewiesen, die heutige Schule initiiere vorwiegend kognitive Lernprozesse und lasse die emotionalen und affektiven Bedürfnisse des Schülers verkümmern. Der RU müsse sich demgegenüber um eine ganzheitliche Förderung aller Fähigkeiten des Kindes bemühen, zumal da die emotionale Entwicklung für die religiöse Erziehung von grundlegender Bedeutung sei. Häufig wird auch betont, spielpädagogische Aktivitäten seien geeignet, sozialisationsbedingte Erfahrungsdefizite auszugleichen, Fehlhaltungen aufzubrechen und Kommunikationsstörungen in der Lerngruppe wirksam aufzuarbeiten. Andere sehen den Vorzug des Spiels darin, daß es dem kognitiv schwachen und sprachlich weniger herausgeforderten Schüler besondere Lernchancen und Artikulationsmöglichkeiten biete. Vor allem aber begegnet die Ansicht, bestimmte Spielformen könnten der Hinführung zum christlichen Glauben dienen; sie ließen den Schüler das in den biblischen Texten Gemeinte erleben und mitvollziehen.

In den vorgetragenen Argumenten spiegeln sich einmal die durchaus kontroversen Auffassungen darüber, welche Funktionen und Ziele das Spiel im Zusammenhang schulischen Lernens haben könne. Es gibt keine allseits anerkannte Spieltheorie, die die Vielfalt dessen erfaßt, was in spielerischen Aktionen und Interaktionen geschieht. Die Erwartungen, die man in der Religionspädagogik an das Spiel knüpft, setzen zum anderen voraus, daß Spiel und Religion bzw. christlicher Glaube zueinander in enger Beziehung stehen. Dieser Problemkreis ist indes erst ansatzweise ins Blickfeld der Theologie getreten und bedarf noch genauerer Ermittlungen. Ohne die damit markierten theologischen ud pädagogischen Fragestellungen weiter zu verfolgen, sollen an dieser Stelle allein einige Veröffentlichungen zur religionspädagogischen Spielpraxis vorgestellt werden, die für den Religionslehrer vor allem der Grundschule und der Sonderschule von Interesse sind.

In der Praxis entstanden und erprobt ist

Wolfgang Longardt, Spielbuch Religion. Für den Umgang mit fünf- bis zwölfjährigen Kindern. 80 Ideen, Praxisvorschläge u. Werkstattskizzen. Mit Schallplatte und Modellbogen. Benziger, Zürich-Köln/Kaufmann, Lahr 1974, DM 24.-

Der Autor, der u. a. als Herausgeber der Katechetischen Spielmappen bekannt geworden ist, versteht das Spiel als „Brücke" zu entdeckendem Lernen. Dazu gehören das Staunen, die Erprobung eigener Möglichkeiten, die „Sensibilisierung für andere und anderes, für das Neue und Fremde". Die Angebote der religiösen Erziehung sollen Spaß machen. An die Stelle der weithin vorherrschenden kognitiv-begrifflichen Lernvorgänge soll die ganze Vielfalt möglicher Ausdrucks- und Handlungsformen des Kindes treten. Die religiöse Erziehung wird damit „einem Grundzug von Freude am Entdecken des Guten in Gottes Schöpfung" gewinnen. (S. 9).

Longardt beschreibt zunächst in einem kurzen Teil A Gestaltungsverlauf und didaktisch-methodische Chancen von 11 Grundformen des Spiels. Dargestellt werden neben Rollenspiel und Pantomime in verschiedenen Variationen unter anderem die Arbeit mit Rußbildern und weiteren Materialien, Formen des Figurenspiels, die Verwendung von Musikinstrumenten und das „katechetische Variationenspiel". Letzteres dient dem

kreativen Umgang mit biblischen Geschichten, deren Ablauf an bestimmten Stellen unterbrochen und mit veränderten Lösungsmodellen fortgeführt wird.

Es fällt auf, daß der Autor zwar die Möglichkeiten eigener Bildgestaltung und des Films berücksichtigt, nicht aber weitere Spiele mit Bildern in die Überlegungen einbezieht. Seine Bemerkung über „die noch zu wenig erschlossenen religionspädagogischen Chancen eines phantasievollen Bildeinsatzes" (S. 35) mag hinsichtlich der aktuellen Situation im Kindergottesdienst und im RU der Primarstufe berechtigt sein; sie will aber angesichts mannigfaltiger positiver Erfahrungen nicht ganz einleuchten (vgl. z. B. Benita Daublebsky, Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum. Klett, Stuttgart 1973, S. 43-52). Dieser Einwand stellt sich um so mehr, als das Spiel mit Bldern weit weniger aufwendige Arrangements erfordertt als manche der von Longardt empfohlenen Spielformen. So kann dem Religionslehrer schon die Bereitstellung von Bastelmaterialien und Flanelltüchern oder die Verwendung eines Diageräts erhebliche Schwierigkeiten verursachen, ganz zu schweigen vom Einsatz des Orffschen Schulwerks oder selbstgebastelter Musikinstrumente (die besonderen Spaß machen!). Der Autor rechnet mit ausgesprochen günstigen äußeren Bedingungen, die sich im Augenblick wahrscheinlich eher für den Kindergottesdienst in kircheneigenen Gebäuden herstellen lassen als für den RU in der öffentlichen Schule.

Jedenfalls bestätigt schon ein erster Durchblick durch das vorgestellte „Spielrepertoire" die These, daß die Schule dem entdeckenden Lernen, wie der Autor es versteht, viel zu wenig Raum biete; ergänzend wäre hinzuzufügen, daß die Schule noch kaum die dazu notwendigen Voraussetzungen geschaffen hat. Dieser Befund sollte indessen nicht davon abhalten, sich von den Spielideen und -modellen des Buches faszinieren und anregen zu lassen. In der Regel handelt es sich um Vorschläge, die vielfältig abgewandelt und den jeweils gegebenen Bedingungen angepaßt werden können.

Teil B umfaßt 80 spielpädagogische Elemente, die in ganz verschiedenartige Unterrichtssituationen eingebaut werden können. Teils sind sie für die Motivationsphase geeignet, teils vermögen sie eine gesamte thematisch ausgerichtete Unterrichtssequenz zu beeinflussen. Die einzelnen Spielvorschläge sind in unterschiedlicher Ausführlichkeit abgefaßt. Neben knappen Ideenskizzen, die mögliche Zielrichtungen und Wege angeben, stehen detailliertere Anweisungen oder auch Protokollausschnitte, die die einzelnen didaktischen Schritte entfalten. Es ist die Intention des Autors, den „Praktiker auf die Fährte seiner eigenen Phantasie zu führen und auf die der ihm anvertrauten Kinder." Auch die umfangreicheren Abschnitte schildern niemals den gesamten Spielablauf; „denn auch sie wollen gerade durch ihre Unvollständigkeit und ihren meist offenen Schluß zur eigenen Weiterarbeit anreizen." (S. 39)

Angegeben sind jeweils das Alter der Kinder und die für das Spielelement benötigten Materialien. In der Regel folgen am Ende weiterführende Hinweise methodisch-didaktischer Art oder zusätzliche Bemerkungen zu thematischen bzw. biblischen Bezügen. Die Spielvorschläge greifen überwiegend elementare Erlebnisse aus der Lebenssituation der Schüler auf, um sie mit Erfahrungen des Glaubens in Beziehung zu setzen. Vielfach werden auch Stücke der biblischen Überlieferung unmittelbar thematisiert, teilweise in Verbindung mit Liedspielen aus den bekannten Sammlungen, die G. Watkinson herausgegeben hat (111 Kinderlieder zur Bibel, 1968 und 9x11 neue Kinderlieder zur Bibel, 1973).

Das Buch vermittelt derart viele Anregungen, daß der Leser sehr bald neue Ideen entwickelt und Mut gewinnt, Selbstgefundenes auszuprobieren. Dazu leitet auch der Teil C an, der die Spielthemen den Lehrzielen der neueren Lehrpläne für die Grundschule zuordnet und sie durch ein Stichwortregister aufschlüsselt. Vorteilhaft sind endlich der beigefügte Modellbogen mit Vorlagen zum Durchpau-

sen und diie Schallplatte mit 10 Klangbeispielen der wichtigsten Liedspiele.

Wertvolle Anregungen zum Spielen im RU bietet auch

Liturgie mit Lied, Spiel, Tanz, Trommel = Heft 8 der Reihe: Kindergottesdienst heute, Münster 1975, DM 5,— (zu beziehen im Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, 4400 Münster)

Dieses Heft bildet insofern eine Ergänzung zu Longardts Spielbuch Religion, als es einmal in verschiedene Spielformen einführt und über positive und negative Erfahrungen mit dem Spiel im Kindergottesdienst berichtet, zum anderen aber auch den inneren Zusammenhang von Spiel und religiöser Feier herausarbeitet. Wenn hier Liturgie als „Spiel" definiert wird (S. 4), rücken weitere Dimensionen des Spiels ins Blickfeld, die sich zwar mit der Funktion und dem Ziel des Spielens in der Schule berühren, aber auch über sie hinausgehen können. So erhebt sich rückblickend die Frage, ob alle bei Longardt dargestellten Spielideen — bezeichnenderweise wurden viele von ihnen in Kindergottesdienstgruppen entwickelt und erprobt — wirklich der Situation des schulischen RU gerecht werden oder aber eher ihren Ort in den unterschiedlichen Formen der gottesdienstlichen Feier haben. Diese Frage läßt sich auch als eine Anfrage an die Didaktik des RU formulieren. Wenn es stimmt, daß das Spiel theologische und anthropologische Dimensionen in sich trägt, die sich pädagogisch nicht voll funktionalisieren lassen, könnte die religionspädagogische Debatte über das Spielen im RU dazu führen, Ziele und Inhalte des RU weniger eng als bisher am schulischen Kontext zu orientieren und die Elemente des Festes und der Feier wieder stärker in den Schulalltag einzubringen.

Für verschiedene Sonderschulklassen erweisen sich die meisten der beschriebenen Spielentwürfe als zu schwierig. Der Religionslehrer kann hier auf eine Sammlung von Spielliedern zurückgreifen, die allerdings nicht eigens für den RU zusammengestellt wurde:

Barbara Böke, Lernspiele für das behinderte Kind 1 + 2, Fidula, Boppard 1972 + 1974, à DM 4,50.

Fast allen Liedern sind Spielvorschläge beigefügt, die im Blick auf die jeweils gegebene Situation der Lerngruppe variiert werden können. Die Spielformen wie auch die inhaltliche Ausrichtung entsprechen vielfach den Spielelementen der zuvor genannten Bücher. Sie lassen sich als eine Vorstufe zu den Angeboten des Spielbuchs Religion verstehen und können zugleich dazu anrege, diese ggf. zu elementarisieren.

Wichtiger Hinweis!

Im Auftrag des Herrn Kultusministers führt das Religionspädagogische Studienzentrum der EKHN ab Herbst 1976 zum drittenmal den

FERNSTUDIENLEHRGANG FÜR EVANGELISCHE RELIGION durch.

Durch Teilnahme an diesem Lehrgang, der ca. 2 Jahre dauert, können
— Lehrer aller Schularten, die das Fach evangelische Religion nicht studiert haben, die staatliche Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I erwerben,
— Lehrer, die das Fach evangelische Religion nicht als Wahlfach studiert haben, die Große Erweiterungsprüfung erwerben.

Der Fernstudienlehrgang enthält folgende Elemente:
— Briefstudium (23 Studienbriefe)
— Literaturstudien (in gezielter Auswahl)
— Direktstudium (3 Wochen pro Jahr)
— Studienzirkel (einmal pro Monat)

Interessenten wenden sich bitte an:
Dozent W. Gerhardt, 6242 Kronberg 3, Im Brühl 30

Fortbildungsveranstaltungen im Religionspädagogischen Studienzentrum Schönberg/Ts.

Juli 1976

26. — 30. Beratungswoche für Religionslehrer aller Schularten
Thema: Unterrichtsplanung Schuljahr 1976/77 — Ausstellung von Unterrichtsmedien
Leitung: Studienleiter des Religionspädagogischen Amtes
Dozenten des Religionspädagogischen Studienzentrums Schönberg
(Näheres: siehe Umschlagseite 4!)

August 1976

20. — 21. Theologischer Samstag
Thema: Zukunft
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich, RPZ Schönberg

September 1976

13. — 16. Fortbildungstagung für Gemeindepfarrer und Religionslehrer
Thema: Religionsunterricht — Konfirmandenunterricht — Jugendarbeit
Leitung: Dozent Dr. G. Brockmann, RPZ Schönberg
Dozent Dr. E. A. Küchler, RPZ Schönberg

20. — 22. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Sekundarstufe I
Thema: Zukunft — Utopie — Hoffnung
Leitung: Studienleiter G. Veidt
Studienleiter E. Hofmann
Studienleiter E. Volk

24. — 25. Religionspädagogische Werkstätte
Leitung: Dozent Dr. W. Dietrich, RPZ Schönberg

27. — 29. Fortbildungstagung für Religionslehrer an Sonderschulen
Thema: Freude an der Schöpfung
Leitung: Dozent G. Wiesner, RPZ Schönberg

27. — 29. Fortbildungstagung für Religionslehrer der Eingangs- und Primarstufe
Thema: Analyse von Lerneinheiten im Medienverbund zu den Themen „Besitz" und „Konflikte"
Leitung: Dozent Hans Heller, RPZ Schönberg

Anfragen und Anmeldungen sind direkt an das Religionspädagogische Studienzentrum der EKHN, Im Brühl 30, 6242 Kronberg 3, Telefon: 06173 — 5161 + 4624, zu richten. Sie werden möglichst frühzeitig erbeten. In der Regel erfolgt keine Anmeldebestätigung.

Ein Programm mit näheren Angaben sowie eine Anfahrtbeschreibung erhalten Sie einige Wochen vor der Veranstaltung.

Die angegebenen Zielgruppen sollen lediglich die Orientierung erleichtern. Häufig wird es nach Anfrage möglich sein, daß am Thema interessierte Pfarrer und Lehrer aus anderen Schularten, Schulstufen und Propsteibereichen an der jeweiligen Fortbildungstagung teilnehmen können.

BERATUNGSWOCHE FÜR RELIGIONSLEHRER

im Religionspädagogischen Studienzentrum der EKHN
Im Brühl 30, 6242 Kronberg-Schönberg,
vom 26. 7. – 30. 7. 1976

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Im Jahre 1975 haben wir zum erstenmal eine Beratungswoche im RPZ durchgeführt. Das Echo war so groß, daß wir uns entschlossen haben, in Zukunft jeweils vor Beginn eines neuen Schuljahres eine religionspädagogische Beratung anzubieten.

Für 1976 heißt das:

In der Woche vom 26. – 30. Juli stehen Ihnen die Studienleiter des Religionspädagogischen Amtes und die Dozenten des RPZ jeweils von 9.00 – 18.00 Uhr zur Beratung zur Verfügung.

In diesem Jahr werden neben den gedruckten Materialien vor allem **die audiovisuellen Medien** im Vordergrund stehen.

Die Einzelplanung für die Beratungswoche wird den Schulen noch vor den Sommerferien zugehen.

Wir würden uns freuen, wenn Sie dieses Angebot wahrnehmen.

Für das Religionspädagogische Amt und das Religionspädagogische Studienzentrum

gez. Eichhorn, Studienleiter
Gerhardt, Dozent
Thelemann, Studienleiter